



“ Université-monde ” : l’internationalisation des politiques universitaires en France et en Russie

Ekaterina Filimonova

► To cite this version:

Ekaterina Filimonova. “ Université-monde ” : l’internationalisation des politiques universitaires en France et en Russie. Science politique. Université de Bordeaux, 2015. Français. NNT : 2015BORD0452 . tel-01252411

HAL Id: tel-01252411

<https://theses.hal.science/tel-01252411>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR L'OBTENTION DU GRADE DE
**DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

ÉCOLE DOCTORALE « SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE »
SPÉCIALITÉ SCIENCE POLITIQUE

Par Ekaterina FILIMONOVA

« UNIVERSITÉ-MONDE » :
**L'internationalisation des politiques universitaires
en France et en Russie**

Sous la direction de M. Claude Sorbets

Soutenue le 6 novembre 2015

Membres du jury :

M. LAFORE, Robert, Professeur de Droit public, I.E.P. de Bordeaux ; *Président*.

Mme REY, Marie-Pierre, Professeur d'Histoire russe et soviétique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne ; *Rapporteur*.

M. FAURE, Alain, Directeur de recherche du CNRS, Science politique, I.E.P. de Grenoble ; *Rapporteur*.

Mme GILLE-BELOVA, Olga, Maître de conférences en Civilisation russe, Université Bordeaux Montaigne ; *Examineur*.

M. SORBETS, Claude, Directeur de recherche émérite du CNRS, Science politique, I.E.P. de Bordeaux / Université de Bordeaux ; *Directeur de thèse*.

*A mes parents, Olga et Dmitry,
à mes grands-parents,
à ma grand-tante Irina
et
à Nicolas.*

REMERCIEMENTS

Cette thèse doit beaucoup aux personnes qui m'ont encouragée et soutenue tout au long des cinq années. Je souhaiterais ici leur exprimer ma reconnaissance.

Tout d'abord, je tiens à adresser ma profonde gratitude à mon directeur de thèse Claude Sorbets, pour avoir eu confiance en moi dès le début de ce projet. Je le remercie pour sa disponibilité durant toutes ces années, et aussi pour ce grand travail qu'il a effectué en me formant à la profession scientifique et en me donnant la chance d'appliquer mes connaissances au sein de l'Université de Bordeaux. Enfin, je lui serai toujours reconnaissante pour sa compréhension des difficultés qu'un doctorant étranger peut rencontrer lors de la rédaction de sa thèse, et pour la patience dont il a fait preuve lors des relectures de mon travail.

Je remercie également tous les membres de jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de participer à ma soutenance.

J'adresse un grand « merci » à M. Antoine Roger et M. Robert Lafore, membres du comité de suivi de ma thèse depuis trois ans, pour leurs conseils théoriques et méthodologiques.

Mes remerciements vont également aux membres de l'équipe administrative du Centre Emile Durkheim, qui ont toujours été disponibles en cas de questions.

Cette recherche ne serait pas ce qu'elle est sans mon travail au sein de l'Université de Bordeaux, dans l'équipe Mission Investissements d'avenir qui m'a chaleureusement accueilli pendant plusieurs mois. Mes pensées vont particulièrement à Marie Campain, Hélène Jacquet, Adeline Barre, Marianne Eloi, Muriel Savarit, Lorraine Adam, Camille Forgeau, Nicolas Meadeb. Je vous remercie tous pour cette expérience inoubliable.

Je tiens à remercier la chaire de la politique comparée à l'Université Russe de l'Amitié des Peuples de m'avoir offert la possibilité de suivre le programme de master franco-russe et de profiter de cette expérience enrichissante qui a beaucoup contribué à la consolidation de mon sujet de recherche.

Je remercie tous ceux qui ont bien voulu m'accorder leur temps dans le cadre de mon enquête, en France et en Russie. Leur participation a aidé à réaliser la grande partie de cette recherche.

Je pense également à tous mes amis dans plusieurs pays qui ont toujours eu le courage de me demander d'expliquer en détail sur quel sujet je travaille. Merci à Nina, Lena, Maria, Irina, Andrey, Kateryna, Nadia T. et Mickael ! Un « merci » particulier est adressé à mes collègues-doctorants avec lesquels j'ai toujours pu échanger sur la vie d'un jeune chercheur : Katia, Natalia, Nadia, Guillaume, Olga !

Cette thèse ne serait jamais arrivée au bout (ni même n'aurait été commencée) sans un soutien inconditionnel de ma famille, mes parents et mes grands-parents auxquels j'adresse tout mon amour et ma gratitude. Je réserve une pensée particulière à ma grand-tante Irina, docteur en physique, dont l'exemple m'a encouragé à me lancer dans cette aventure scientifique.

Enfin, je remercie la personne qui a été à l'origine de cette recherche franco-russe et qui l'a suivie, étape par étape, jusqu'à la fin. Merci pour les innombrables heures consacrées à la lecture et à la correction de toutes les feuilles que j'ai écrites pendant ces années, pour tes conseils et tes encouragements dans les moments difficiles, et surtout pour ton véritable intérêt envers mon travail. Merci pour ces moments de bonheur passés à tes côtés. Grâce à toi, la France a pu devenir ma deuxième maison.

« UNIVERSITE- MONDE »¹ :
L'INTERNATIONALISATION DES POLITIQUES UNIVERSITAIRES
EN FRANCE ET EN RUSSIE

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	11
I. Etat de la littérature.....	11
<i>A. L'internationalisation comme levier du changement universitaire</i>	<i>11</i>
<i>B. Université et politiques universitaires : études théoriques</i>	<i>19</i>
II. Un cadre d'analyse à partir de plusieurs traditions théoriques	26
<i>A. L'internationalisation comme analyseur de changement.....</i>	<i>27</i>
<i>B. L'approche par le référentiel : dépasser la dualité structure / acteur.....</i>	<i>28</i>
1. La notion de référentiel.....	28
2. Comment définir un changement de référentiel ?.....	29
3. Comment le référentiel change-t-il sur le terrain ?	32
<i>C. Une analyse du changement à partir de deux approches différentes</i>	<i>34</i>
III. La comparaison comme paradigme de notre travail	36
<i>A. Etat de la littérature sur la comparaison en France et en Russie</i>	<i>37</i>
<i>B. Méthodologie de la comparaison</i>	<i>41</i>
<i>C. La comparaison des politiques universitaires basée sur la méthode de l'étude des cas</i>	<i>44</i>
IV. Etude de terrain.....	48
V. Rétrospective des dynamiques d'évolution d'un référentiel universitaire	51
<i>A. L'évolution des universités en France et en Russie du XVIII^{ème} au XX^{ème} siècles : l'histoire croisée</i>	<i>51</i>

¹ Le titre fait référence à la notion de « ville-monde » de Fernand Braudel, décrite dans son livre « Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV^{ème} - XVIII^{ème} siècle ». Le terme désigne une ville ayant un rôle stratégique à l'échelle mondiale, un centre qui regroupe les acteurs importants de l'internationalisation, organise des flux de toutes natures, contribue à l'innovation et utilise des produits innovants.

1. XIX ^{ème} siècle : la France et la Russie entre deux modèles d'université.....	51
2. Les changements du XX ^{ème} siècle : les choix de directions opposées de la France et de la Russie.....	56
3. Les systèmes universitaires en France et en Russie devant le nouveau millénium : quel héritage ?.....	60
<i>B. Une contrainte à la compétition universitaire : le « global » qui échappe à la gouvernance étatique.....</i>	<i>62</i>
1. Le « global » qui n'appartient plus à l'Etat.....	62
2. Référentiel global, référentiel sectoriel : deux types de changement dans le système universitaire.....	65
3. Changement du rôle de l'université dans la « société de la connaissance »	66
4. Le « néolibéralisme » comme nouveau référentiel de la politique publique	69
<i>C. De nouveaux modèles d'université : les influences externes</i>	<i>71</i>
1. L'internationalisation devient une « obligation »	72
2. Université « de classe mondiale » : nouveau défi.....	75
PLAN DE LA THESE	81
 PREMIERE PARTIE L'INTERNATIONALISATION – DONNEUR DE SENS A L'EVOLUTION STRATEGIQUE	 82
CHAPITRE 1 THEORISER LE CHANGEMENT : LE DISCOURS STRUCTURANT	82
Section 1. Thémata « formation - recherche »	83
<i>Sous-section 1. Recomposition des fonctions des universités en France et en Russie</i>	<i>83</i>
§1.1. Quelle légitimité pour une université « de recherche » ?.....	84
§1.2. Les enjeux de la recherche et de l'enseignement en France et en Russie.....	90
<i>Sous-section 2. Le statut d'enseignants-chercheurs en cours de transformation.....</i>	<i>96</i>
§2.1. L'évolution de la « reconnaissance d'Etat » : le statut juridique des universitaires	96
§2.2. Le statut des enseignants-chercheurs dans la société : quels changements ?	104

Section 2. Thémata « économique – social »	111
<i>Sous-section 1. L'internationalisation qui change le clivage « économique – social »</i>	111
§1.1. L'internationalisation universitaire: entre les logiques économiques et sociales	112
§1.2. L'enseignement supérieur en France et en Russie : le bien public est-il pour tout public ?	116
<i>Sous-section 2. Université pour tous ou université d'élite ?</i>	124
§2.1. La science : inégalité entre les disciplines	124
§2.2. Les formations pour tous ou pour l'élite ?	128
Section 3. Thémata « International-local »	132
<i>Sous-section 1. L'internationalisation : quels motifs ?</i>	132
§1.1. Rétrospective historique de la politique internationale de l'enseignement supérieur en France et en Russie	132
§1.2. Internationaliser les universités dans la politique gouvernementale russe et française : raison culturelle, économique, académique ou politique	135
<i>Sous-section 2. L'internationalisation à l'épreuve de l'ethnocentrisme</i>	142
§2.1. Les logiques nationales toujours fortement présentes	142
§2.2. La langue comme élément d'ethnocentrisme	149
 CHAPITRE 2 AGIR ADAPTATIF POUR / SUR LE CHANGEMENT : LA MISE SUR AGENDA DES QUESTIONS DE L'INTERNATIONALISATION	158
Section 1 La politique de rayonnement à l'international : inscrire le système universitaire dans l'espace régional et global	158
<i>Sous-section 1. La coopération internationale universitaire</i>	159
§1.1. L'évolution des formes de la coopération internationale pour la France et la Russie	159
§1.2. Le réseautage universitaire comme nouveau moyen de coopération territoriale	167

<i>Sous-section 2. Compétition à l'international</i>	172
§2.1. La tradition de compétition nationale dans le domaine de l'enseignement supérieur.....	173
§2.2. De la compétition nationale à celle à l'international : un nouveau référentiel dans les systèmes universitaires russe et français.....	177
Section 2. De la construction de la demande à la mise sur agenda : pourquoi se positionner à l'international ?	183
<i>Sous-section 1. A quel niveau la politique de l'internationalisation est-elle formulée ?</i>	183
§1.1. La politique de l'internationalisation comme résultat d'activités d'acteurs différenciés.....	184
§1.2...Mais l'organisation de l'internationalisation parfois ne correspond pas aux besoins des universitaires.....	189
<i>Sous-section 2. De la stratégie de l'internationalisation à la stratégie de l'excellence ?.....</i>	195
§2.1. Université Russe de l'Amitié des Peuples : adaptation à la nouvelle réalité postsoviétique	195
§2.2. Université de Bordeaux : une stratégie commune pour un établissement fusionné ...	200
<i>Sous-section 3. Particularités des universités : quelle influence sur la stratégie internationale ?</i>	203
§3.1 Une situation diversifiée au sein des disciplines différentes	203
§3.2. Diversification de la situation des universités : quelles conséquences pour la politique internationale ?.....	206

DEUXIEME PARTIE L'INTERNATIONALISATION – INDUCTEUR D'UN STANDARD « GLOBAL-LOCAL »

213

CHAPITRE 1 DU CHANGEMENT DES FORMES AU CHANGEMENT DES PROCESSUS : UN NOUVEAU MODELE D'UNIVERSITES INTERNATIONALISEES

213

Section 1. Formes d'organisation universitaire : réponse à de nouveaux besoins

214

Sous-section 1. Vers des pôles universitaires plus visibles ?.....

214

§1.1. La recomposition universitaire : des formes diversifiées, des objectifs similaires.....

215

§1.2. Le fonctionnement des universités : quel rapport avec le « local » ?	223
<i>Sous-section 2. Une organisation intérieure : recomposition des fonctions dans l'université</i>	<i>228</i>
§2.1. Evolution de la structure et de la place des services des relations internationales dans les universités.....	230
§2.2. L'exemple des services internationaux à l'URAP et à l'Université de Bordeaux : des services en évolution constante.....	234
Section 2. Une nouvelle forme de régulation : vers un changement qualitatif ?	239
<i>Sous-section 1. La gouvernance de l'internationalisation plurisectorielle</i>	<i>239</i>
§1.1. Quelle cohérence entre les politiques du MESR et du MAE ?	240
§1.2. La régulation de l'internationalisation par le ministère de l'Intérieur	244
<i>Sous-section 2. L'esprit entrepreneurial : quelle compréhension en France et en Russie ?.....</i>	<i>249</i>
§2.1. Les voies différentes de développement de l'«université entrepreneuriale » en France et en Russie	249
§2.2. La réalisation de grands projets dans les domaines universitaires en France et en Russie.....	252
Section 3. Hyperrégulation ou collégialité dans les systèmes universitaires russe et français ?	259
§3.1. La « verticale de pouvoir » : quelle perspective pour l'excellence universitaire ?	259
§3.2. Les cultures clanique et hiérarchique des universités russes et françaises	263
 CHAPITRE 2 DES RECOMPOSITIONS DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES DANS L'UNIVERSITE	 270
Section 1. L'évolution des pratiques des universitaires.....	272
<i>Sous-section 1. De nouvelles pratiques dans le travail du personnel académique</i>	<i>272</i>
§1.1. Enseignement et nouvelles pratiques pédagogiques	273
§1.2. L'internationalisation de l'enseignement : étude de terrain en France et en Russie	278
§1.3. Devenir un chercheur d'excellence : quel rôle pour l'international ?	282

<i>Sous-section 2. Internationalisation « abroad » : la mobilité des enseignants-chercheurs face aux obstacles pratiques</i>	287
§2.1. Mobilité des chercheurs et formes de coopération internationale scientifique.....	287
§2.2. Des conditions d'accueil perçues comme un des facteurs essentiels d'attractivité des scientifiques	291
§2.3. L'internationalisation des représentations des étudiants français et russes.....	297
Section 2. Les programmes internationaux comme leviers de changement dans les universités	304
§2.1. L'élaboration des masters communs : l'exemple de la Russie	304
§2.2. Le doctorat en cotutelle comme exemple de projet international : quels effets sur les acteurs ?	308
Section 3. Le localisme et l'internationalisation dans la reproduction de la société académique	314
§3.1. Le localisme dans le recrutement académique.....	314
§3.2. Le localisme et le recrutement de spécialistes étrangers	319
CONCLUSION	325
BIBLIOGRAPHIE	332
ANNEXES	349

INTRODUCTION

I. Etat de la littérature

Pour définir le cadre théorique et méthodologique de notre recherche, nous aurons recours à la littérature abordant deux sujets mentionnés dans le titre de la thèse : l'internationalisation (A) et les universités (B).

A. L'internationalisation comme levier du changement universitaire

Parler de l'internationalisation des politiques universitaires suppose que l'on définisse le terme « internationalisation » pour qu'il garde son caractère heuristique. Pour cela, nous avons eu recours aux quatre sources principales de définition de l'internationalisation dans les universités :

- les organisations internationales et leur documentation ;
- les études scientifiques sur l'internationalisation ;
- les documents d'universités (par exemple, des stratégies de développement) ;
- les entretiens avec des universitaires faits à Moscou et à Bordeaux.

Pour compléter cette approche, nous examinerons aussi les modalités de l'internationalisation – les activités internationales d'universités, de gouvernements centraux et locaux en faveur de l'internationalisation.

Un support important pour la définition des termes dans notre travail est l'étude réalisée par la chercheuse allemande Barbara Kehm. B. Kehm a procédé à un passage en revue des développements de la recherche sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur depuis le milieu des années 1990. Le choix de la période a été justifié par la prégnance croissante des aspects internationaux dans l'éducation, ce qui permet de caractériser les analyses systématiques comme « *research on internationalisation of higher education* »¹.

La recherche sur l'internationalisation doit considérer une pluralité de domaines et des disciplines (philosophie, linguistique, sociologie, économie) qui ne forment pas un courant

¹Kehm B.M., *Research on internationalisation of higher education*, INCHER, University of Kassel, International Higher Education Congress, 2011, p. 231.

cohérent. Parmi les auteurs les plus publiés nous pouvons nommer Philip G. Altbach, Jane Knight, Peter Scott, Ulrich Teichler, Marijk van der Wende, Hans de Wit, Ivar Bleiklie, Ase Gornitzka, Barbara M. Kehm.

Remarquons que la recherche sur l'internationalisation dépend majoritairement de financements externes ; très peu de chercheurs s'engagent en continu et font de l'internationalisation universitaire leur domaine de spécialisation. Aussi, existe-t-il peu de centres ou instituts qui ont fait de l'internationalisation universitaire la thématique principale de leurs recherches. Ainsi, l'agenda de la recherche sur l'internationalisation est beaucoup influencé par les facteurs politiques (négociations GATT¹, processus de Bologne...), ou les conférences d'organisations internationales comme l'UNESCO².

B. Kehm remarque également la prépondérance d'études anglophones dans ce domaine. Nous nous sommes proposé de continuer cette démarche en réalisant une revue des études sur l'internationalisation en langues française et russe.

En Russie, les études sur l'internationalisation des universités datent des années 1990, compte tenu de l'ouverture du pays à cette époque. Nous avons étudié un corpus d'articles dans les principales revues sur l'éducation à partir de cette époque. Les chercheurs les plus connus proviennent majoritairement des trois universités internationalisées (l'Université Russe de l'Amitié des Peuples - la chaire de la politique éducative comparée, l'Ecole des hautes études en sciences économiques, l'Institut d'Etat des relations internationales de Moscou), ce sont V. Philippov, G. Grach, N. Chistokhvalov, M. Larionova, I. Dezhina, A. Torkunov.

Les articles ont principalement un caractère descriptif (expérience d'une université, d'une faculté, d'une chaire décrite par un responsable), soit prescriptif. Nous avons découvert très peu d'articles théoriques traitant principalement le sujet du processus de Bologne. Le manque d'études ayant une forte base théorique s'explique notamment par le profil d'auteurs qui, souvent, ne sont pas chercheurs mais exercent des fonctions de responsables de chaires, de relations internationales, ou même de recteurs (comme dans le cas de V. Filippov). Remarquons également que la science politique russe est toujours en cours de constitution et en retard par rapport à la

¹General Agreement on Tariffs and Trade (en français « Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce »).

²The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en français « Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture »).

science politique américaine ou européenne.

Nous avons entrepris le même travail pour les articles et les ouvrages français grâce aux sites web *cairn.fr* et *persee.fr*, ainsi qu'une étude des laboratoires existants dans le domaine des politiques universitaires. Les chercheurs en France s'intéressant à l'internationalisation des universités sont également très peu nombreux ; le processus de Bologne est la thématique de la majorité des travaux. Les auteurs les plus connus qui travaillent sur l'internationalisation dans l'Europe francophone sont Christine Musselin, Catherine Paradeise, Sarah Croché, Jean-Emile Charlier (Belgique), Pauline Ravinet, Stéphanie Mignot-Gérard, Stéphan Vincent-Lancrin, Martin Benninghoff, Gaëlle Goastellec (Suisse), Jean-Philippe Leresche (Suisse). Les études comparatives concernent majoritairement la France et les Etats-Unis¹, la Grande-Bretagne², l'Allemagne³, la Suisse⁴.

En examinant les travaux consacrés à l'internationalisation et des thèmes de discussions lors de conférences nationales et internationales, nous avons pu distinguer les principaux sujets de recherches de la dernière dizaine d'années :

- la mobilité académique ;
- l'influence mutuelle de systèmes universitaires ;
- l'internationalisation de contenu de la formation et de la recherche ;
- les stratégies institutionnelles de l'internationalisation ;
- le transfert de connaissances ;
- la coopération et la compétition ;
- les politiques nationales et supranationales relatives à la dimension internationale

¹ Par exemple, Musselin C., *Le marché des universitaires : France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris : Presses de Sciences-Po, 2005.

² Par exemple, Boncourt T., *L'internationalisation de la science politique : une comparaison franco-britannique (1945–2010)*, Thèse de doctorat en science politique, Sciences Po Bordeaux, 2011.

³ Par exemple, Friedberg E., Musselin C., *L'Etat face aux universités : en France et en Allemagne*, Paris, Anthropos, 1993 ; Joly H. (dir.), *Formation des élites en France et en Allemagne*, CIRAC – Université de Cergy-Pontoise, 2005 ; Benninghoff M., *La fabrique des politiques scientifiques : une approche interprétative de l'action publique*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Est – LATTIS, 2010.

⁴ Par exemple, Benninghoff M., *La fabrique des politiques scientifiques : une approche interprétative de l'action publique*, op. cit., Leresche J.-P., Larédo P., Weber K. (dir.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2009.

de l'enseignement supérieur.

Les définitions de l'internationalisation rencontrées varient généralement autour de la définition la plus connue formulée par Jane Knight : « Internationalisation in higher education is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education »¹ et reprise par les organisations internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE². Cette définition étant très large, chaque auteur (chercheur, établissement, organisation) l'interprète à sa manière, en mettant l'accent sur les dimensions et les activités importantes pour lui. Ainsi, par exemple, en Russie la dimension économique est assez visible dans les activités internationales, car les mots « services éducatifs » et « exportation des services » sont utilisés plus souvent dans la définition de l'internationalisation qu'en France ou chez les auteurs anglo-saxons.

Le point commun des toutes ces définitions de l'internationalisation est leur caractère prescriptif ou descriptif, qui permet d'appliquer « facilement » les conseils et les « bonnes pratiques » dans toutes les universités, parfois sans réfléchir aux spécificités de l'établissement concret, sans se demander l'utilité véritable des démarches. Pendant notre travail de recherche sur le benchmarking des stratégies internationales d'universités étrangères, au sein de la Mission Investissements d'avenir, nous avons remarqué que les membres de l'Université de Bordeaux ont un très grand nombre de partenaires à l'étranger. Cependant, une partie importante de ces partenariats ne fonctionne pas car ils ont été souvent établis grâce aux relations personnelles d'un universitaire de manière informelle, ce qui les rend très fragiles, notamment en cas de départ de l'initiateur.

La quête aux indicateurs quantitatifs (de mobilité, de coopérations internationales, de travaux scientifiques conjoints...) favorisée notamment par les classements internationaux s'effectue ainsi souvent au détriment de la réflexion sur une valeur ajoutée de ces démarches.

Ainsi, l'état de la littérature sur l'internationalisation et les observations empiriques montrent l'absence d'un terme ayant un caractère heuristique parmi une multitude de définitions

¹Knight J., *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, Journal of Studies in International Education, March 2004, vol. 8, n° 1, p. 31.

²Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

différentes. Cette situation est bien caractérisée par J.-P. Leresche dans l'introduction de l'ouvrage *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation* : « l'internationalisation est devenue le passe partout et a perdu son pouvoir explicatif. Il faudrait redéfinir ce phénomène dans la recherche. Le travail se propose de revenir sur les conditions sociales de possibilité et les modalités de ce phénomène à travers d'étude de cas particuliers »¹.

Le souci de la société académique internationale par rapport à ce sujet a été démontré par la création en 2011 d'un Groupe international d'experts de l'AIU², ayant pour objectif de repenser le processus et les pratiques de l'internationalisation, ainsi que son concept même.

Tandis qu'un nombre important de travaux sur l'internationalisation privilégie l'étude d'« expressions physiques » de ce phénomène (mobilité, programmes conjoints, cursus internationalisés, stratégies de l'internationalisation), nous préférons aller plus profondément et essayer une approche plus interprétative de l'internationalisation, considérant que cette dernière correspond non seulement à des flux physiques mais aussi à « des influences culturelles, symboliques et normatives »³. Dans ce contexte, nous nous sommes intéressé à une observation faite par un chercheur chinois dans un article sur l'internationalisation en Asie : l'internationalisation est souvent associée à l'intégration culturelle et aux conflits dans les pays non-européens. Au Japon, les sens culturel et idéologique ont été rajoutés. L'internationalisation est donc référée à des processus nommés « westernisation », « modernisation », « libéralisation »⁴. Cette remarque pourrait être appliquée au cas de la Russie, où les conflits au sujet de la « westernisation » ont déjà été nombreux dans d'autres sphères depuis des siècles.

Ainsi, en analysant les effets et le rôle de l'internationalisation, on s'intéresse aux principaux facteurs qui amènent à la transformation des universités contemporaines. Selon Christine Musselin, « ce ne sont plus alors seulement des nombres d'étudiants et d'universitaires mobiles qui sont au cœur de l'internationalisation mais aussi l'émergence d'un modèle

¹ Leresche J.-P., Larédo P., Weber K. (dir.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation*, France, Suisse et Union européenne, *op. cit.*, p.23.

² Association Internationale des Universités.

³ Musselin C., *Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?*, Critique internationale 2/2008, n° 39, p.23.

⁴ Yang Rui, *University internationalization : its meanings, rationales and implications*, Intercultural Education, 2002, Vol.13, n°1, p.56.

globalisé »¹.

Pour élargir notre définition, il nous paraît utile de nous référer aux études de l'internationalisation des politiques en général. Ainsi, nous renvoyons à la définition du document de l'OCDE de Jacques Fournier *L'internationalisation des politiques : options institutionnelles pour intégrer les aspects nationaux et internationaux des politiques* : « nous la définirons comme exprimant la prégnance croissante des aspects internationaux dans la conduite des politiques nationales »².

Trois questions découlent de cette définition :

- *Quel est le contenu de ces « aspects internationaux » ?*

- Le contenu est lié au changement de modèle d'université suite à des transformations du monde autour de nous, pour correspondre à la nouvelle société ;
- Une société « de savoir » exige une université « de recherche » plutôt qu'une université « de formation » ;
- Une société néolibérale exige une université entrepreneuriale, autonome et concurrente ;
- Une société mondialisée et territorialisée exige une université internationalisée et coopérative, mais souvent inscrite dans le tissu local.

- *Qui sont les porteurs de l'image à l'international ?*

- Les organisations internationales et les forums internationaux (OCDE, Banque mondiale, UNESCO, AIU...) ;
- Les universités et, en conséquence, les pays dont les universités ont de l'influence ;
- Les chercheurs et les étudiants mobiles ;
- Les médias et autres formes de médiatisation – notamment ceux qui réalisent les classements internationaux.

- *Quelles sont les formes de transfert de ces aspects internationaux ?*

¹Musselin C., *Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?*, op. cit., p.23.

²*L'internationalisation des politiques : options institutionnelles pour intégrer les aspects nationaux et internationaux des politiques*, Editions OCDE, Documents Sigma, 1996, n° 6, p.7.

- Les modèles (université « de recherche », université internationale, université entrepreneuriale, etc.) ;
- Les normes (définissent ce qu'il faut faire pour atteindre le réel souhaité) ;
- Les valeurs (définissent le cadre global cognitif) ;
- Les algorithmes (comment procéder pour correspondre au modèle d'une université de recherche).

La définition « large » que nous avons retenue permet de poser la question de recherche suivante : dans quelle mesure l'internationalisation joue le rôle de moteur pour les changements des politiques et de modèle d'université ?

Cependant, nous ne pouvons pas ignorer dans la recherche l'aspect « technique » de l'internationalisation, dans le sens de l'ouverture des universités à l'international. Etant facilement repérable, il pourrait nous servir de point d'entrée. Des exemples de questions à nous poser sont alors : dans quelle mesure les activités internationales existantes favorisent le changement de paradigme de l'université ? Comment le changement de paradigme influence le développement d'activités internationales ?

Il nous reste à définir comment appréhender la prégnance des aspects internationaux. Ont-ils une influence directe ou indirecte sur les politiques nationales ? Sont-ils contraignants pour les acteurs nationaux ?

Nous avons trouvé que les études de la version « régionale » de l'internationalisation – le processus de Bologne – sont plus développées théoriquement, ce qui permet d'en tirer certains éléments pour construire la base théorique de notre recherche, notamment pour répondre à la question de la contrainte au changement.

Les analyses du processus de Bologne se différencient donc sur deux axes. Selon Jean-Emile Charlier, « d'une part, elles donnent une capacité d'orientation des conduites plus ou moins grande au cadre culturel et politique dans lequel les acteurs interagissent, en leur reconnaissant toujours une capacité d'intervention stratégique sur ce cadre. D'autre part, elles donnent un poids différent à des éléments qui structurent ce cadre, en accordant le primat soit aux traditions et aux institutions nationales, soit à la dynamique de la globalisation portée par les organisations

internationales »¹.

Les analyses décrivant le cadre international comme peu contraignant insistent sur la volonté autonome d'acteurs de prendre appui sur l'international pour traiter les problèmes domestiques. C'est le raisonnement tenu, par exemple, par A. Gorga. Dans sa recherche sur les instruments de qualité dans le cadre du processus de Bologne, elle prend appui sur la théorie des systèmes autoréférentiels du sociologue allemand N. Luhmann. Elle tire la conclusion que les mutations que l'université a connues au cours des dernières décennies ont épuisé sa capacité à réagir de façon opportune. Elle est alors entrée dans « une phase d'externalisation, traduite par le fait que les références internes [n'étaient] plus suffisantes pour justifier le maintien ou l'introduction de changements... Des expériences externes sont ainsi recherchées, analysées et ajustées aux besoins de développement. Différents processus d'appropriation des idées ou des solutions de changement venues d'ailleurs se mettent en place. Les orientations externes s'internalisent dans les systèmes propres de références »².

Un autre type d'analyses considère que les organisations internationales ont une capacité d'influence sur l'orientation des politiques nationales. Sociologue à l'Université Paris-Dauphine, Sandrine Garcia rappelle que « l'OCDE est aussi un lieu majeur d'élaboration normative d'une politique internationale d'enseignement supérieur et de conseil politico-économique, pesant aussi bien au niveau des Etats qu'au niveau des institutions internationales qui se réfèrent notamment à la théorie du capital humain qu'elle diffuse »³. Ainsi, par exemple, les partisans de ce concept pensent que « les objectifs du processus de Bologne ne sont pas considérés d'abord comme fonctionnels, mais comme idéologiques : il s'agit de faire changer l'image de l'université pour que ses pratiques se modifient et qu'elle devienne un instrument dans les compétitions internationales »⁴. Ici, il faut remarquer que les organisations internationales ne sont pas la seule source de « contrainte » dans le cas de l'internationalisation des universités (cf. benchmarking avec les universités étrangères dans le cadre des classements internationaux), il est alors nécessaire d'envisager un cadre international contraignant construit sur d'autres principes.

¹Charlier J.-E., *Faire du processus de Bologne un objet d'analyse*, Education et sociétés, 2/2009, n° 24, p. 113.

²Gorga A., *Les politiques universitaires suisse et roumaine à l'épreuve des instruments de la qualité dans le cadre du processus de Bologne*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 2009, pp. 96 – 97.

³Garcia S., *L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?*, Genèses, 1/2008, n° 70, p. 68.

⁴Charlier J.-E., *Faire du processus de Bologne un objet d'analyse*, op. cit., p.115.

De notre point de vue, il semble simplificateur de considérer l'internationalisation exclusivement comme une variable exogène pour le changement, car les échanges et les coopérations académiques sont propres aux universités depuis des siècles et résultent d'une bonne volonté d'acteurs de partager le savoir. Ainsi, nous avançons l'idée que l'internationalisation des politiques universitaires n'est pas la contrainte mais plutôt un mouvement interactionniste dans lequel les acteurs sont eux-mêmes impliqués. Elle affecte les universités et les systèmes universitaires tant directement - via les coopérations et les normes d'espaces communs, qu'indirectement - par le biais de la perception de contraintes et d'opportunités. Une attention particulière doit donc être portée à l'évolution des structures cognitives et normatives. Le changement peut dès lors être analysé comme le résultat de la perception de pressions extérieures et d'incitations des acteurs. Les réponses des universités aux transformations perçues de leur structure d'opportunités peuvent ainsi être restituées dans leur diversité.

En somme, notre première hypothèse de recherche peut être formulée comme suit : *l'internationalisation représente à la fois une contrainte et une opportunité pour les universités et les systèmes universitaires nationaux en étant, par conséquent, un levier de changement qualitatif.*

B. Université et politiques universitaires : études théoriques

Pour appliquer le modèle susmentionné de l'internationalisation à un système universitaire, nous pouvons prendre appui sur des études portant sur l'organisation universitaire et les politiques universitaires (*higher education studies*).

Historiquement, les recherches en politiques universitaires et fonctionnement d'universités étaient destinées à résoudre les problèmes du moment et étaient menées tant par les chercheurs que par les praticiens.

Les universités et les politiques universitaires ont été globalement étudiées à partir de deux approches principales – les approches organisationnelles¹ et les approches des politiques publiques privilégiant la relation entre l'université et l'Etat (notamment les études comparatives)².

¹Par exemple, les travaux de Clark B., Musselin C.

²Par exemple, les travaux de Goodegebuure L., Braun D. et Merrien F., Kogan M., Amaral A., Bleiklie I., etc.

Dans le développement précédent nous avons formulé l'hypothèse que l'internationalisation représente un levier pour le changement paradigmatique dans le système universitaire. Le présent développement nous amène à examiner comment la question du changement est traitée par les différentes approches utilisées dans l'étude des universités et des politiques universitaires.

Un des modèles les plus connus d'organisation et de fonctionnement des systèmes universitaires est celui proposé par Burton Clark, insatisfait par les moyens existants de compréhension de la régulation des systèmes académiques. Les anciennes études de la gouvernance et de la coordination universitaire se focalisaient notamment sur les autorités académiques, politiques, bureaucratiques. L'apport de B. Clark a été l'introduction de la dimension du marché dans le modèle organisationnel des systèmes universitaires. C'est en observant que l'ordre dans le système universitaire est généré plus par les interactions non ordonnées du marché que par des solutions planifiées de bureaucrates, politiciens ou d'autres figures académiques, que cette évolution du modèle lui est apparue nécessaire.

Le « triangle de Clark » identifie trois forces dominantes du système : le marché, l'Etat, les professionnels du monde universitaire ; chacune de ces forces proposant des moyens de coordination différents. Le triangle de coordination lui a permis de mettre en évidence une coordination par le marché pour les universités américaines, une coordination par l'Etat pour les universités soviétiques, ainsi que la mise en évidence d'oligarchies, pour le Royaume-Uni¹. En 1998, B. Clark a rajouté une nouvelle dimension à son modèle « *hierarchical self-guidance of university leaders* », suite au développement du nouveau type d'université, université entrepreneuriale, en raison de la nécessaire adaptation à de nouvelles demandes de la société et du marché².

Une des critiques principales du modèle de Clark est son statisme ; le modèle permet des comparaisons entre les systèmes à un moment donné mais il n'amène pas à restituer leur évolution. Pour B. Clark, le changement est un continuum présentant des « alterations that vary from simple reproduction to a radical transformation »³. Le besoin de changement et les obstacles sont intégrés dans le système. Selon B. Clark, l'organisation universitaire qu'il caractérise comme « *bottom-heavy* » ne peut changer que partiellement et ces changements sont presque invisibles.

¹Clark B. R., *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*, Berkeley, CA: University of California Press, 1983, p. 143.

²Clark B. R., *Creating entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*, New York, Elsevier, 1998.

³Clark B. R., *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*, op. cit., p. 183.

Etudier le changement n'est possible que dans le contexte des traditions et des structures historiques¹.

En France, Christine Musselin reproche au modèle de Clark d'être trop hiérarchique et propose l'idée que chaque modèle de coordination est capable de structurer simultanément les niveaux différents des systèmes – organisationnel, institutionnel et basique (les universitaires). Pour C. Musselin, les niveaux différents des systèmes académiques peuvent être intégrés en même temps, ce qui amène le chercheur à de multiples triangles pour chaque niveau².

Partant d'une approche centrée sur le travail des autorités publiques et les relations entre les acteurs avec les universitaires, Christine Musselin propose d'utiliser les configurations universitaires comme cadre d'analyse. L'approche permet de reconstituer empiriquement les spécificités des modes de fonctionnement des universités, de la profession et des autorités publiques, ainsi que de dévoiler la nature de leurs interdépendances. Compte tenu d'une forte stabilité des configurations dans le temps, l'approche par les configurations « fait ressortir les inerties de système »³ par rapport aux changements.

Les modèles de fonctionnement des systèmes universitaires proposés par C. Musselin et B. Clark nous servent de base pour la définition des forces en jeu, ainsi que des niveaux de changement. Ils proposent également une explication interne de contrainte au changement. Cependant, nous ne pouvons pas nous contenter d'un cadre d'acteurs défini à priori par d'autres chercheurs (Etat, administration universitaire, professionnels de l'université) considérant que l'action publique est construite par un nombre d'acteurs hétérogènes à tous les niveaux (notamment au niveau local). Ainsi, à partir des niveaux déjà établis, nous entreprendrons une étude empirique des acteurs présents dans l'arène.

A cette analyse de gouvernance de systèmes universitaires, nous rajouterons des recherches d'organisation universitaire interne.

¹Clark B. R., *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*, op. cit., pp. 182 – 239.

²Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

³Musselin C., *Les politiques d'enseignement supérieur*, dans Borraz O., Giraudon V., *Politiques publiques*, Presses de Sciences Po, 2008, p. 153.

Les premiers travaux sur le gouvernement des universités apparaissent dans les années 1960. La littérature anglo-saxonne définit l'université comme une organisation « collégiale » dont les décisions sont consensuelles et prises en interne entre pairs. Selon ce modèle, la communauté universitaire s'auto-organise sans prendre en compte l'autorité hiérarchique extérieure¹. Le modèle « collégial » a fait l'objet de critiques car il néglige la dimension politique dans la prise de décision. Toutefois, la « collégialité » reste une caractéristique culturelle des universités pour de nombreux auteurs².

D'un autre côté, la répartition des ressources budgétaires dans une université a permis de mettre en évidence le modèle « politique »³. Les facultés qui bénéficient d'une bonne réputation seront capables de la faire valoir au moment des négociations budgétaires. Ces travaux ont à leur tour été critiqués pour la rationalité excessive de la vision.

Le modèle de « l'anarchie organisée », développé par M. Cohen et J. March décrit une absence de cohérence dans les objectifs et les missions, une forte complexité des processus de production, une participation fluctuante des membres. Le style de prise de décision au sein des « anarchies organisées » est qualifié par les auteurs de modèle « de la poubelle », opposé au modèle « rationnel », ou encore au modèle « politique ». Dans le modèle « de la poubelle », la décision résulte d'une rencontre hasardeuse entre les solutions disponibles et les questions posées⁴.

Christine Musselin critique le modèle de « l'anarchie organisée » appliqué aux universités, notamment la relation systématique entre « l'anarchie organisée » et le modèle « de la poubelle ». Pour C. Musselin, dans les universités, « la prise de décision est beaucoup plus structurée et régulée que ne le suggèrent les travaux de Cohen, March et Olsen »⁵. Ainsi, « une organisation peut répondre aux critères définissant une anarchie organisée sans que le processus de décision en

¹ Goodman P., *The Community of Scholars*, New York, Random House, 1962 ; Millett J. D., *The Academic Community*, New York, MC Graw Hill, 1962.

²Par exemple, Dill D., Sporn B., *Emerging patterns of social demand and university reform : through and glass darkly*, New York, Pergamon, 1995.

³Par exemple, Pfeffer J., Salancik G., *Organizational decision making as a political process. The case of a university budget*, *Administrative Science Quarterly*, 1974, 19, pp. 135 – 151.

⁴Cohen M. D., March J. G., *Leadership and ambiguity; The American college president*, New York, MC Graw Hill Book Company, 1974.

⁵Musselin C., *Les universités sont-elles des anarchies organisées?* dans Chevallier, J. (éd.), *Désordre(s)*, CURAPP, PUF., 1997, p. 292.

son sein soient inévitablement régis par le *garbage can model* »¹.

Suite à des observations de terrain, nous avons décidé de privilégier la thèse de K. Weick, qui considère que les organisations éducatives peuvent être caractérisées comme *loosely coupled systems* (en français « systèmes faiblement couplés »). Dans ces systèmes, les éléments individuels jouissent d'une autonomie relativement grande au sein du système dans lequel ils sont intégrés, les liens entre ces éléments étant souvent irréguliers. Les actions dans une partie du système peuvent avoir peu d'effet dans l'autre, ou bien causer des réponses d'une échelle inattendue. Cela signifie qu'il n'est pas possible de prédire le comportement d'un élément sur la base du comportement d'un autre, malgré les effets similaires qui pourraient être observés².

La thèse de K. Weick nous semble décrire correctement la réalité de l'université observée sur le terrain, notamment suite aux transformations dans les universités de notre terrain (création du PRES et de la nouvelle Université de Bordeaux). S'y rajoutent les réflexions sur les universitaires dont le comportement change avec le développement de l'internationalisation. Les nouveaux modèles de laboratoires transversaux, les coopérations internationales et nationales qui forment des réseaux rendent les chercheurs plus autonomes, travaillant pour leur propre indice h³. Dans ces conditions, nous pouvons nous poser la question de l'influence de cette tendance à l'individualisme sur le développement de l'excellence de l'université, ainsi que de sa gouvernance.

Cependant, dans ce « système faiblement couplé » nous allons envisager le leadership comme l'élément principal structurant. A ce propos, nous recourons aux travaux sur l'organisation universitaire, notamment à l'article de S. Mignot-Gérard résumant les études empiriques dressant des états de lieux des universités françaises commandés par l'AMUE⁴. A la base des observations empiriques dans 41 établissements, S. Mignot-Gérard montre que « le leadership qui s'exerce au sein des organisations universitaires est éclaté entre plusieurs acteurs dont les intérêts ne sont pas

¹Musselin C., *Les universités sont-elles des anarchies organisées?* op. cit., p. 292.

²Weick K. E., *Educational organizations as loosely coupled systems*, Administrative Science Quarterly, 1976, Vol. 21, n°1, pp. 1 – 19 ; Orton J. D., Weick K. E., *Loosely coupled systems: a reconceptualization*, Academy of Management Review, 1990, Vol. 15, n° 2, pp. 203 –223.

³L'indice h tient son nom de Jorge Hirsch qui, en 2005, a souhaité mesurer la qualité des articles scientifiques qui paraissent chaque année. Cet indice permet de classer les scientifiques et la qualité de leurs recherches selon le nombre de publications mais aussi de citations de leurs travaux.

⁴Agence de mutualisation des universités et des établissements.

forcément concordants»¹. Elle conclut que « finalement, le gouvernement d'une université est le produit de cet assemblage relationnel complexe : la relation entre les différents leaders, la relation entre les leaders et les instances, et l'interdépendance entre les différentes instances »².

Les auteurs travaillant sur les politiques publiques partent généralement des réformes de l'enseignement supérieur, qu'ils traitent comme des décisions publiques et dont ils analysent les aspects différents : la conception³, les contenus⁴, la mise en œuvre⁵, les évolutions⁶. Ces études sont majoritairement comparatives et leur question principale consiste en recherche d'un lien entre les réformes et le changement dans les systèmes universitaires.

Nous présenterons ensuite certains travaux sur lesquels nous nous sommes appuyé pour formuler nos hypothèses de recherche.

Dans l'ouvrage *Process and structure in higher education*, Tony Becher et Maurice Kogan placent leur travail parmi les théories d'équilibre : le système universitaire reste en équilibre dynamique tandis que les modes normatif et opérationnel de gouvernance sont également équilibrés. Dans le cas contraire, il y a un besoin de changement pour restaurer le fonctionnement normal du système.

T. Becher et M. Kogan définissent le changement des politiques universitaires comme une tension entre la croissance organique et le changement radical. Le changement commence « par le bas » et est souvent graduel et incrémental. Le concept de croissance organique montre la nature dynamique de l'équilibre du système⁷.

Les représentants du néo-institutionnalisme P. J. Di Maggio et W. W. Powell considèrent que le changement commence à l'intérieur de l'organisation sous l'effet de pressions externes

¹Mignot-Gérard S., *Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 2/2003, n° 15, p.82.

²*Ibid.*

³Kogan M., Hanney S., *Reforming higher education*, Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 2000.

⁴Boer H. de, Huisman J., *The new public management in Dutch universities*, dans Braun D., Merrien F.-X. (éd.), *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*, Londres, Jessica Kingsley Publishers, 1999.

⁵Cerych L., Sabatier P., *Great expectations and mixed performance : implementation of European higher education reforms*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 1986.

⁶Neave G., Vught F van, *Prometheus bound : the changing relationship between government and higher education in western Europe*, New York, Pergamon Press, 1991.

⁷Becher T., Kogan M., *Process and structure in higher education*, London: Routledge, 1992.

(coercitives, mimétiques ou normatives). Les organisations tentent d'adapter leur organisation interne à l'environnement externe compétitif. En affirmant que certaines organisations résistent plus longtemps que d'autres, les auteurs ne précisent pourtant pas les sources et la nature de cette résistance. Ils expliquent pourquoi les organisations dans un secteur deviennent avec le temps plus homogènes et non différentes grâce au concept de l'isomorphisme institutionnel¹.

Nous nous proposons tout particulièrement de suivre la logique de Maurice Kogan et Ivar Bleiklie, dans l'ouvrage collectif *Transforming higher education* présentant une étude comparative sur les réformes universitaires en Norvège, la Suède et le Royaume-Uni.

Les auteurs regardent le changement politique comme question structurelle et question de l'action sociale. Plutôt que de partir de perspectives *top-down* ou *bottom-up* dans le *policy making*, les auteurs ont préféré le concept bourdieusien de « champ d'action sociale », où le champ est l'espace d'activité institutionnelle dans lequel les acteurs combattent pour les enjeux importants. M. Kogan et I. Bleiklie postulent qu'en admettant une hiérarchie formelle, il est important de garder une ouverture analytique. Cela est notamment le cas pour des personnalités qui influencent la politique aux niveaux différents – département, université, politique nationale. Ainsi, les réformes ne sont pas les produits de processus *top-down* ou *bottom-up* mais de multiples processus d'interactions qui résultent en réformes².

Ainsi, selon les auteurs, la réussite du changement ne s'explique pas par les influences extérieures ou intérieures. Peu importe l'origine de changement, il sera différent à chaque niveau organisationnel.

Les analyses de la littérature associées avec l'analyse primaire de terrain nous ont permis de tirer les conclusions théoriques et méthodologiques suivantes, qui peuvent également jouer le rôle d'hypothèses à vérifier :

1) Une étude des politiques publiques impose de prendre en compte plusieurs niveaux d'organisation des systèmes universitaires (dans le cadre national) : étatique, institutionnel, universitaire, ainsi que local. Le modèle d'organisation universitaire est stable dans le temps et

¹DiMaggio P. J., Powell W. W., *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*, American Sociological Review, 1983, Vol. 48, n° 2, pp. 147 – 160.

²Kogan M., Bleiklie I., *Transforming higher education : a comparative study*, London and Philadelphia : Jessica Kingsley, 2000.

joue ainsi le rôle de contrainte pour le changement.

Les systèmes des valeurs à chaque niveau d'organisation universitaire sont différents ; des forces sociales différentes sont en jeu. Pour cette raison, le changement prend des formes contrastées dans chaque situation.

2) Cependant, il existe des directions de développement communes. Nous recourons alors à l'hypothèse basée sur la théorie de l'isomorphisme de P. DiMaggio et W. Powell : dans un contexte d'incertitude et de rationalité limitée, les universités plus faibles tendent à ressembler aux universités qui leur paraissent prospères (ce qui est confirmé par les tentatives de nombreuses universités de s'aligner sur le modèle d'université de recherche américaine ou britannique).

3) Nous caractérisons l'organisation interne universitaire comme un « système faiblement couplé », mais en même temps structuré et guidé par des leaders. En rajoutant la dimension de l'internationalisation, nous nous permettons de formuler trois questions concernant l'évolution de l'organisation universitaire :

- Valeurs : comment changent les idées en fonction du poste fonctionnel de la personne ? et comment change la personne du leader en fonction de ses valeurs ?
- Stratégie : à quel niveau se définit la politique de l'internationalisation et d'excellence dans une université ?
- Mise en œuvre : comment l'internationalisation change-t-elle l'organisation universitaire et les rôles d'acteurs internes (d'un côté l'individualisme et la mobilité croissante des chercheurs, d'un autre côté les objectifs d'excellence qui suscitent une action collective et un objectif commun) ?

II. Un cadre d'analyse à partir de plusieurs traditions théoriques

Notre analyse se construira autour de trois idées principales. Premièrement, l'internationalisation ne sera pas seulement un sujet de recherche, mais aussi un analyseur de changements produits dans le monde universitaire (A). Ces changements seront étudiés à travers l'approche par le référentiel d'action publique (B). Deux modèles analytiques, « goffmanien » et « schumpeterien » seront également mis en œuvre pour caractériser les changements et définir s'il s'agit d'une rupture ou d'une continuité (C).

A. L'internationalisation comme analyseur de changement

L'examen de l'état de la littérature et les analyses de terrain nous ont permis de caractériser l'internationalisation comme un catalyseur de changement. Cependant, l'internationalisation n'est pas seulement l'objet de la recherche mais aussi son instrument, car elle peut servir de révélateur critique de changement. Nous nous appuyons dans cette idée sur les principes de l'analyse institutionnelle de Réne Lourau¹.

L'analyse institutionnelle vise à saisir l'action sociale dans sa dynamique, de dégager les rapports entre la rationalité établie et les événements qui la mettent en cause. Dans la vie d'une organisation, l'analyse institutionnelle distingue trois étapes de changement, à savoir l'institué, l'instituant et l'institutionnalisation. L'institué représente l'ordre en place qui peut être mis en question par l'instituant, sous l'impulsion de certains acteurs sociaux au sein d'une organisation. L'institutionnalisation correspond à la « normalisation » de l'instituant, quand la contestation devient la nouvelle norme.

Un des éléments clés de l'analyse institutionnelle de R. Lourau est le terme d'« analyseur » qui est « un phénomène social capable de provoquer ou d'imposer une critique, une autocritique, une analyse sauvage de la situation »². Dans le livre *L'Analyseur Lip*, c'est la grève de l'usine horlogère « Lip » qui devient l'« analyseur » des relations conflictuelles entre le mouvement social et la politique de gestion « instituée » à l'usine.

L'« analyseur » de R. Lourau anticipe le nouvel état des choses qui n'est pas encore établi en montrant ainsi la direction de développement. Dans notre cas, ce nouvel état des choses est tout particulièrement lié au changement de rôle et de place de l'université dans une société de la connaissance. Il y a encore trois décennies, l'université faisait pale figure par rapport à l'industrie dans le développement des pays, tandis qu'aujourd'hui elle est devenue l'enjeu majeur de la société, sa revalorisation venant en grande partie par l'international. Ainsi, l'internationalisation en tant qu'« analyseur » prédit un nouveau rapport de l'université locale au monde.

¹Lourau R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.

²Kaepelin O., *Réne Lourau, Les analyseurs de l'Eglise*, Paris, Anthropos, 1972, pp. 19 – 20.

B. L'approche par le référentiel : dépasser la dualité structure / acteur

1. La notion de référentiel

Pour définir le cadre conceptuel de la recherche, nous partirons des deux questions représentant les enjeux principaux du travail :

- l'internationalisation entraîne le changement dans le système universitaire (organisation, politiques, pratiques) et sert comme analyseur de ce changement dans la recherche ;
- le changement peut être analysé à partir d'une étude des structures sociales (approche descendante, holiste) complétée par une étude des individus (approche ascendante, individualisme méthodologique).

Pour expliquer le changement, deux types d'approches ont été principalement utilisées : d'un côté, les approches cognitives qui étudient des changements rapides et profonds en mettant l'accent sur les systèmes de croyances ; de l'autre, les approches institutionnalistes qui privilégient la continuité et n'envisagent que des transformations marginales et lentes des politiques¹.

Compte tenu d'une étude préalable de terrain, ainsi que des travaux existants de *higher education studies*, nous avons choisi une entrée utilisant l'approche cognitive. Ainsi, dans l'analyse en terme de référentiel proposée par P. Muller, la structure cognitive et normative qui encadre les acteurs reste majoritairement stable, mais peut évoluer sous l'influence de nouvelles croyances qui mettent en question la validité de l'ancien système. Le changement résulte de l'action de soi-disant « médiateurs », qui « opèrent l'ajustement entre un référentiel sectoriel et le référentiel global »².

Une des caractéristiques principales de la notion de référentiel est sa dualité : il est « à la fois l'expression des contraintes structurelles et le résultat du travail sur le sens effectué par les acteurs »³. L'approche par le référentiel permet donc de dépasser l'opposition entre l'approche

¹Hoeffler C., Ledoux C., Prat P., « *Changement* », *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), «Références », 2014, p. 134.

²*Idem*, p. 135.

³Muller P., *Expliquer le changement : l'analyse cognitive des politiques publiques*, Les politiques publiques, Paris, Presses Universitaires de France, «Que sais-je ?», 2011, p. 65.

holiste (descendante) et individualiste (ascendante) dans l'étude de la société, c'est-à-dire l'opposition entre les structures sociales et les acteurs.

Ainsi, l'approche par le référentiel permet, d'un côté, d'aller plus profondément dans l'explication *pourquoi* les politiques universitaires et le système même changent à l'heure actuelle (évolution de la matrice cognitive). D'un autre côté, il est possible grâce à cette approche d'observer *comment* les politiques changent et de dépasser le dilemme de source de changement lié à l'internationalisation (un travail interne d'acteurs ou une contrainte extérieure).

Nous avons défini trois types d'idées autour desquels la construction de sens par les acteurs peut être développée :

- fonctionnelle : quelles fonctions sont primordiales pour une université ? Dans quels domaines devrait-elle devenir « excellente » (formation, recherche, production...) ?
- économique : l'université devrait-elle devenir plus entrepreneuriale et attentive au marché national ou international ou elle doit garder son rôle social ?
- territoriale : l'université devrait-elle suivre les besoins locaux ou les aspirations internationales ?

En prenant en compte le cadre conceptuel proposé, l'hypothèse sur l'internationalisation formulée au début de document pourrait être légèrement transformée comme suit :

L'internationalisation induit le changement du référentiel sur tous les niveaux de l'organisation universitaire de façon que tous ces niveaux partagent un référentiel commun.

2. Comment définir un changement de référentiel ?

Un des termes principaux dans l'approche par le référentiel est le rapport entre le niveau global et le niveau sectoriel. Le global « constitue un lieu ...d'où va émerger une vision dominante ne s'imposant pas comme une « pensée unique » mais comme un contexte de sens »¹. Il ne paraît pas facile de définir le référentiel global dans la recherche, car ces frontières et son

¹Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique*, Revue française de science politique, 1/2005, p. 179.

contenu paraissent trop vagues pour être utilisées dans une explication de changement. La notion même a été beaucoup critiquée. Nous allons donc saisir le référentiel global via ses effets de « contrainte » sur les acteurs et les politiques publiques.

Les différents secteurs de la société tentent chacun de constituer également son univers de sens que P. Muller appelle « référentiel sectoriel ».

Selon P. Muller, le rapport global-sectoriel « constitue l'outil essentiel pour analyser le changement et le rôle de l'action publique dans la régulation du changement social »¹.

Comment définir un changement de référentiel sectoriel ? Quand nous pouvons observer l'apparition d'un nouveau système d'explication et d'interprétation du problème, de nouvelles solutions, de nouvelles normes avec une remise en cause de la hiérarchie des acteurs dans le secteur.

Il convient ici de revenir sur un des termes les plus importants du concept – celui des médiateurs qui incarnent « la relation complexe entre la contrainte du global et l'autonomie du sectoriel »². Le repérage de ce type d'agents s'avère compliqué, car ils sont nombreux et se situent à des niveaux différents. Le schéma d'analyse de P. Muller, valorisant le rôle des élites et des médiateurs dans la construction des politiques publiques, a suscité de nombreuses critiques. Ainsi, Philippe Warin considère qu'il n'y a « aucune raison de limiter l'approche à leur construction par une seule catégorie d'acteurs, ceux dont la position sociale consacre plus que d'autres l'influence et la clairvoyance »³.

Ainsi, en partant de coalitions stratégiques définies préalablement, nous risquons de nous priver de certains acteurs. Il pourrait dans ce cas être utile de s'interroger sur les conditions particulières nécessaires pour que les valeurs, normes, algorithmes et images, éléments mentionnés par P. Muller, soient en cohérence et forment un référentiel.

Dans le cas d'impossibilité de partir d'acteurs pour étudier la médiation, nous privilégions l'analyse de *processus de médiation* divisée en deux phases (qui ne se suivent pas forcément l'une

¹Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique*, op. cit., p.168.

²Idem, p.183.

³Warin P., *Les politiques publiques, multiplicité d'arbitrages et construction de l'ordre social*, dans Faure A., Pollet G., Warin P., (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 90.

après l'autre) : théoriser et agir sur le nouvel état du monde. Cette démarche s'inscrit bien dans les deux dimensions conflictuelles du processus de médiation selon P. Muller : le couple «dimension cognitive/dimension normative» et le couple «champ intellectuel/champ de pouvoir»¹.

En premier lieu, nous étudierons comment le nouveau système d'interprétation des rôles et des fonctions de l'université est construit par les acteurs à tous les niveaux. La démarche est effectuée à partir des trois types d'idées mentionnés plus haut. Nous supposons que la nouvelle référence est celle de l'université « de classe mondiale ».

Selon P. Muller, le référentiel exprime « les intérêts et la vision du monde du groupe dominant au sein d'un système d'action publique »². Il consiste à la fois de représentations et d'action sur le monde. Il s'agit alors, ensuite, de reconstituer les modalités de la mise sur agenda des questions des politiques universitaires en étudiant le débat politique domestique dans deux pays. Pour cet enjeu, nous avons choisi d'introduire la dimension temporelle et d'analyser les questions en deux étapes :

- 1990 – milieu 2000 : la période est caractérisée par une intensification de la *coopération* entre les universités grâce à l'internationalisation accrue ;
- Milieu 2000 – nos jours : la pression du marché globalisé et l'influence de la vision « néolibérale » sur les politiques publiques d'Etats amènent à une évolution du référentiel d'université dont l'idéal est l'université très *compétitive* et davantage concentrée sur la recherche³.

Nous supposons que le milieu des années 2000 est marqué par le début du changement de référentiel dans le secteur universitaire dans plusieurs pays, parmi lesquels la France et la Russie.

Etant donné l'autonomie croissante et l'organisation compliquée des universités, il nous paraît essentiel de passer au niveau micro pour observer la constitution de sens et la lutte

¹Muller P., *Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde*, dans Faure A., Pollet G., Warin P., (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 163.

²Muller P., *Référentiel*, dans Boussaget L. et al., *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, 2010, p. 561.

³Voir le chapitre V de l'Introduction, section C «De nouveaux modèles d'universités : les influences externes».

d'intérêts au sein de l'université. Cette démarche est nécessaire pour saisir les représentations d'acteurs essentiels dans le fonctionnement de l'université : l'administration et les universitaires.

Les hypothèses que nous voulons tester dans cette partie sont les suivantes :

1) *Nous supposons que le nouveau référentiel commun qui a commencé à se former au milieu des années 2000 est celui de « l'université compétitive » dont le degré supérieur de développement est l'université « de classe mondiale ».*

2) *Ce référentiel, commun à plusieurs pays, présente des particularités à différents niveaux de leurs systèmes universitaires.*

3) *Le développement de l'internationalisation « physique » dans une université facilite le changement de référentiel parmi les universitaires.*

3. Comment le référentiel change-t-il sur le terrain ?

L'observation du changement de référentiel constitue en théorie l'indice de changement des politiques publiques¹ mais n'est pas suffisante pour confirmer le changement dans les politiques ou les pratiques d'acteurs à tous les niveaux. Si dans la Première partie de la thèse nous privilégions l'approche par le référentiel, la deuxième porte un regard pluraliste sur la question du changement dans le domaine universitaire, en tentant, notamment, d'expliquer les contraintes au changement (ces contraintes sont tout particulièrement observées lors d'une étude de terrain en France et en Russie).

L'approche par le référentiel, telle que décrite par P. Muller, met l'accent sur le *fait* de la contrainte au changement (ou l'inertie envers le changement) et ne vise pas à définir les *raisons* de l'inertie dans les politiques publiques. Nous tentons ainsi de trouver les réponses en recourant à d'autres traditions théoriques.

Les travaux des néo-institutionnalistes présentent une grande proximité avec l'approche par le référentiel, dans la mesure où la relation entre l'acteur et la structure y est formulée. Nous y référons pour expliquer l'inertie des institutions. Selon les néo-institutionnalistes, cette

¹Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique*, op.cit., p. 172.

permanence des institutions est fondée sur l'attachement symbolique ou stratégique que leur voient les acteurs.

Parmi les trois courants des théories néo-institutionnalistes¹, le néo-institutionnalisme historique fournit une base de réflexion stimulante pour notre travail grâce à son argument principal de *path dependency* utilisé pour décrire l'inertie historique des institutions.

Etant donné que le néo-institutionnalisme explique les processus macrosociologiques, nous complétons cette approche par une analyse plus détaillée. Les travaux de sociologie des organisations constituent ainsi un apport précieux pour rendre compte des processus concrets du changement. En identifiant le fait de changement de référentiel dans la Première partie, nous commençons le travail de sociologue en cherchant à démontrer le contenu et à retracer l'évolution du référentiel, à suivre les processus d'adhésion qu'ont traversés les acteurs². Certains auteurs reprochent à l'approche par le référentiel de ne pas accorder suffisamment d'attention à ce que devient le référentiel après la mise en œuvre de la politique³. La Deuxième partie de la thèse se focalise sur ce sujet.

Pour l'étude du changement des politiques publiques universitaires, nous avons considéré utile de recourir également à l'approche par les instruments d'action publique. Selon P. Lascoumes et P. Le Galès, un instrument d'action publique est « un dispositif à la fois technique et social qui organise les rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont ils sont porteurs »⁴. P. Lascoumes et L. Simard considèrent que l'approche par les instruments constitue un excellent « traceur de changement au-delà du volontarisme des acteurs et des rhétoriques politiques »⁵.

Le lien entre les instruments et les idées est encore peu développé dans la littérature. Le choix d'instruments est généralement compris comme un processus non problématique qui suit le remplacement d'une idée par l'autre. Seules les recherches récentes considèrent les idées comme

¹Hall P., Taylor R., *La science politique et les trois néo-institutionnalismes*, Revue française de science politique, 47e année, n°3-4, 1997, pp. 469 – 496.

²Musselin C., *Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?*, Revue française de science politique, 1/2005, Vol. 55, p. 68.

³Warin P., *Les politiques publiques, multiplicité d'arbitrages et construction de l'ordre social*, op. cit, pp. 85 – 101.

⁴Lascoumes P., Le Galès P., (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004, p. 13.

⁵Lascoumes P., Simard L., *L'action publique au prisme de ses instruments*, Revue française de science politique, 1/2011, Vol. 61, p. 5.

motivations pour le choix d'instruments¹.

Notre idée est de démontrer l'évolution de choix des instruments qui accompagne l'évolution de référentiel, ainsi que les choix différenciés des territoires différents. La discordance des objectifs et des instruments de l'action publique peut être la raison de mise en forme non réussie qui freine l'évolution des politiques.

D'un autre côté, l'instrument de l'action publique est un dispositif par lequel les autorités politiques cherchent à imposer « un point de vue particulier sur un enjeu de société et à organiser les rapports sociaux »² et permet donc penser les rapports entre les gouvernants (les autorités politiques) et gouvernés (les universitaires). En utilisant l'approche de sociologie politique, nous étudions les pratiques d'acteurs du terrain. Nous analysons comment des concepts et des techniques de gestion ont été développés, ensuite légitimés et institutionnalisés au sein des différents départements. Une telle analyse vise à saisir comment le concept développé « par le haut » a été traduit et transformé par les acteurs sur place.

C. Une analyse du changement à partir de deux approches différentes

Deux modèles analytiques, proposés par C. Sorbets³, nous paraissent applicables à notre recherche sur le changement de référentiel.

Le premier modèle nous renvoie au concept d'E. Goffman de cadre d'expérience (« *frame* »)⁴. « Toute expérience humaine renvoie, selon E. Goffman, à un cadre donné, généralement partagé par toutes les personnes en présence; ce cadre oriente leurs perceptions de la situation ainsi que les comportements qu'elles adoptent par rapport à elle. Ceci étant posé, l'auteur s'attache, selon son habitude, à classer les différents types de cadres, en distinguant

¹ Par exemple, Lascoumes P., Le Galès P., *Gouverner par les instruments*, op. cit.

² Benninghoff M., *La fabrique des politiques scientifiques : une approche interprétative de l'action publique*, op. cit., p. 20.

³ Sorbets C., *Elites politiques, élections locales et partis politiques*, Institut d'Etudes Politiques, Working paper n° 80, Barcelone, 1993.

⁴ Goffman E., *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

d'abord les cadres primaires des cadres transformés»¹. Chaque cadre d'expérience possède ses propres rites internes qui définissent l'interaction sociale.

E. Goffman nous présente une sorte de « théâtre social », où les cadres d'expérience changent comme les cadres de scène. Ainsi, le modèle analytique basé sur ce principe permet de voir l'évolution comme une suite de cadres d'expérience, sans que les changements se passent à l'intérieur de ces cadres. Ce modèle reflète tout particulièrement le développement des politiques universitaires tant en Russie qu'en France pendant le XX^{ème} siècle, l'égalité et la qualité des universités étant garanties par l'Etat, le principe qui éliminait la concurrence. Le changement du type « goffmanien » est donc un changement non compétitif, fondé essentiellement sur la régulation et la collaboration.

Avec les évolutions de « référentiel global » à la fin de XX^{ème} siècle (néolibéralisme, société de la connaissance), le secteur universitaire se rapproche du secteur du monde privé et de ses règles de jeu. Pour expliquer le changement « global » dans le système universitaire, nous renvoyons au modèle du changement transformateur « par innovation » proposé par l'économiste autrichien Joseph Schumpeter. Malgré le fait que sa théorie ait été travaillée dans le domaine des entreprises, son application au domaine universitaire paraît enrichissante, notamment avec l'entrée des universités dans un marché globalisé des services.

Le développement pour J. Schumpeter est un processus en trois phases : le premier, celui de l'innovation; le second, celui du bouleversement ; le troisième, celui de la recomposition du système. A un certain moment, le système utilise toutes ses ressources qui deviennent inférieures à celles produites par un autre système qui émerge et qui va percuter le premier. La faillite de l'un est la condition du jaillissement du second qui fait valoir ses avantages à long terme. C'est le sens donné par J. Schumpeter à la notion de « destruction créatrice »².

Pour J. Schumpeter, lorsqu'un mouvement d'innovation réussit, il confère aux organisations porteuses de cette innovation un leadership, voire un pouvoir de monopole temporaire sur un marché. Les profits et la puissance des entreprises moins innovantes diminuent, un écart se forme entre les leaders et les autres. L'essor et le leadership du nouveau « dominant » contraint ses concurrents à la disparition, soit au regroupement ou au rachat. Le développement présente donc

¹Nizet J., Rigaux N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte « Repères », 2005, p. 63.

²Schumpeter J. A., *Capitalism, socialism and democracy*, London and New York, Routledge, 1976.

une turbulence, et il n'y a développement que lorsqu'il y a « destruction créatrice », qui induit une réorganisation du système sous l'effet d'innovation. L'idée de création de « points de croissance » dans le milieu universitaire (les universités fédérales en Russie, les lauréats de l'IdEx¹ en France) s'inscrit tout particulièrement dans la logique de changement « schumpetérien ».

L'usage de ces deux modèles analytiques nous permettra de saisir l'interaction de deux logiques différentes dans le développement des politiques universitaires en France et en Russie et de définir ainsi s'il s'agit d'une rupture ou d'une continuation.

En résumé, la Deuxième partie doit nous permettre de vérifier l'hypothèse suivante fondée sur nos observations de terrain et les études des réformes dans le secteur universitaire :

Le changement de référentiel est visible plus dans la parole que dans l'action : la mise en œuvre des politiques, ainsi que les pratiques d'administration et d'universitaires, ont des formes contrastées compte tenu des « chemins » nationaux spécifiques.

III. La comparaison comme paradigme de notre travail

Selon E. Durkheim, pour rechercher la relation de causalité sociologique entre deux faits sociaux, il faut repérer des variations entre deux faits en utilisant la méthode comparative qui simule et remplace dans le champ social la méthode expérimentale en usage dans les sciences dures. « Nous nous sommes fait une loi de renoncer à la méthode trop souvent suivie par les sociologues qui, pour prouver leur thèse, se contentent de citer sans ordre et au hasard un nombre plus ou moins imposant de faits favorables, sans se soucier des faits contraires ; nous nous sommes préoccupés d'instituer de véritables expériences, c'est-à-dire des comparaisons méthodiques »², écrit-il.

Les sciences sociales sont nécessairement comparatives, telle est la position de Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique*³. Nous nous proposons de considérer la comparaison plutôt comme un état d'esprit de la recherche, son paradigme, qu'un ensemble d'outils. Cette

¹Initiatives d'excellence.

²Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, Félix Alcan, 1893, p. 8.

³Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige Grands textes », 2007.

position méthodologique est d'autant plus justifiée par le sujet de notre thèse. Si les évolutions dans le domaine universitaire sont assez bien étudiées au niveau national, tant en France qu'en Russie, la comparaison des processus d'affirmation des universités de deux pays dans l'espace international pourrait pourtant contribuer à l'explication des évolutions actuelles, leurs similitudes et différences.

L'importance de la comparaison à l'heure actuelle est également conditionnée par l'effet de la globalisation. Si auparavant la comparaison consistait en l'étude des similitudes et des contrastes des situations nationales, à présent, le dépassement du cadre national est de plus en plus fréquent dans les travaux des comparatistes. Cette démarche est justifiée par la croissance des échanges entre les pays, par l'émergence de phénomènes globaux, ainsi que par la complexification des facteurs qui influent sur les faits étudiés. De surcroît, les organismes internationaux (OCDE, UNESCO, Banque mondiale, Union européenne, OMC¹, etc.) sont devenus producteurs des nouvelles normes transnationales qui sont appliquées dans différents contextes nationaux, ce qui rend ces derniers plus homogènes².

Dans les développements suivants nous présenterons notre démarche comparatiste en trois étapes : une étude de littérature russe et française sur la comparaison (A), un choix de méthodologie de comparaison (B), un choix des cas de comparaison (C).

A. Etat de la littérature sur la comparaison en France et en Russie

La littérature américaine a longtemps dominé dans le champ de la politique et de la sociologie comparative. Mattei Dogan et Dominique Pelassy ont contribué à la diffusion de ces travaux en France en publiant en 1980 une sélection de textes anglo-saxons qui portaient sur différentes problématiques de la comparaison³. Ces deux auteurs ont publié deux ans plus tard un

¹Organisation Mondiale du Commerce.

²Gayon V., *Un atelier d'écriture internationale : l'OCDE au travail. Eléments de sociologie de la forme « rapport »*, Sociologie du travail, 2009, n° 3, pp. 324-342 ; de Verdalle L., Vigour C., Bianic T. Le, *S'inscrire dans une démarche comparative : enjeux et controverses*, Terrains et travaux, 2012/2, n° 21, pp. 5 – 21.

³Dogan M., Pelassy D., *La comparaison nationale en sociologie politique. Une sélection de textes sur la démarche du comparatiste*, Paris, Librairies Techniques, 1980.

ouvrage qui détaille les différentes étapes d'une recherche comparative¹.

La multiplication des travaux comparatistes montre que ce type de recherche attire de plus en plus l'attention dans la littérature francophone. Par exemple, le manuel de Cécile Vigour, publié en 2005, propose une réflexion méthodologique sur l'usage et l'élaboration d'une démarche comparative².

En dehors de ces ouvrages, on trouve également un nombre croissant d'articles francophones traitant de la théorie et de la méthodologie de la comparaison depuis les années 1990. Ainsi, dans son premier numéro, la *Revue internationale de politique comparée* a publié l'article de Giovanni Sartori, « Bien comparer, mal comparer », où l'auteur se pose trois questions : pourquoi comparer ? qu'est-ce qui est comparable ? comment comparer ?³ Patrick Hassenteufel, dans son article de 2000, présente les exigences et les apports de la démarche comparative, en s'appuyant sur son expérience personnelle de chercheur⁴. Il développe la méthodologie de la comparaison dans l'article de 2005, et s'interroge sur les différentes façons d'articuler les comparaisons internationale et transnationale, en mettant en premier plan la question de la convergence des politiques publiques⁵.

Depuis quelques années, le sujet de l'écriture des analyses comparatives attire également l'attention des chercheurs français. Ainsi, en 2012, un numéro de la *Revue internationale de politique comparée* a été entièrement dédié à la « mise en mots » de la comparaison⁶.

Malgré le nombre croissant des comparaisons transnationales, la science politique française reste assez franco-centrée⁷. « Comme le démontre chaque année le salon des thèses en science politique organisé par l'Association française de science politique, les doctorants prennent acte

¹Dogan M., Pelassy D., *La sociologie politique comparative. Problèmes et perspectives*, Paris, Economica, 1982.

²Vigour C., *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, La Découverte, coll. « Guides repères », 2005.

³Sartori G., *Bien comparer, mal comparer*, *Revue internationale de politique comparée*, 1994, vol 1, n°1, p 22.

⁴Hassenteufel P., *Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes*, dans CURAPP, *Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000, pp. 105 – 124.

⁵Hassenteufel P., *De la comparaison internationale à la comparaison transnationale*, *Revue française de science politique*, 1/2005, Vol. 55, pp. 113-132.

⁶*Mettre en mots la comparaison : analyses de pratiques*, *Revue internationale de politique comparée*, 2010/1, Vol. 19.

⁷Editorial, *La Science politique française demeure désespérément franco-centrée*, *Revue internationale de politique comparée*, 3/2004, Vol. 11, pp. 337-338.

qu'il devient périlleux et appauvrissant d'analyser une politique publique ou une mobilisation sociale sans prendre en compte une dimension internationale et/ou comparative. La quantité et la qualité des thèses comparatives ont beaucoup progressé en France, sans malheureusement que cela ne se traduise au plan des recrutements»¹, tel était le constat du comité de rédaction de la *Revue internationale de politique comparée* en 2004.

En Russie, on observe une situation voisine, avec plus de retard, cependant, du fait de la spécificité des sciences humaines dans la période soviétique. Il existe actuellement quatre chaires de politique comparée dont la première a été fondée en 1998, une chaire de sociologie comparée. Une brève étude de la littérature théorique et méthodologique ainsi que des articles comparatistes (notamment via le site *e-library.ru*) montrent un nombre très réduit d'ouvrages et d'articles en théorie et méthodologie comparatistes qui se limitent généralement à une description de concepts de chercheurs étrangers. Les débats dans ce domaine sont ainsi quasi inexistantes. Les études comparatives sont toutefois très répandues dans toutes les sphères des sciences sociales, sans que les bases de la démarche soient bien expliquées. Dans la littérature russe, l'idée dominante est que la sociologie comparée est l'usage d'outils de comparaison dans l'analyse de la réalité sociale, soit une façon de penser les faits sociaux sur la base de contraste de leurs caractéristiques².

Pour avoir une image plus claire de la situation en France et en Russie, nous avons recouru à l'aide de deux moteurs de recherche nationaux concernant les thèses de doctorat, entre 2003 et 2013, dans le domaine des sciences humaines et sociales (science politique, sociologie, économie, histoire, gestion). Nous avons visé les statistiques concernant les thèses en éducation et politiques universitaires en sciences humaines et sociales. L'étude statistique menée sur les sites web *theses.fr* et *dissercat.ru* montre que le nombre de thèses de doctorat (*aspirantura* et *doktorantura*³ en Russie) avec la dimension comparatiste en sciences humaines et sociales reste assez modeste dans les deux pays. Ainsi, en France environ 330 thèses ont été rédigées sur les universités, parmi lesquelles seulement 11 thèses sont comparatives. En Russie, parmi 400 thèses sur les universités, une dizaine est réalisée dans une démarche comparative.

¹ Editorial, *La Science politique française demeure désespérément franco-centrée*, op. cit., p. 337.

² Rezaev A., Tregubova N., *Sravnitel'nyj analiz v sotsiologii: urovni primeneniya i kontseptual'nye problemy* (« Analyse comparative en sociologie: niveaux d'usage et problèmes conceptuels »), *Sravnitelnaja sociologija* (« Sociologie comparée »), 2012, n°4, pp. 44 – 62.

³ Voir la différence entre *aspirantura* et *doktorantura* en Russie et le doctorat en France dans l'Annexe 5.

En général, l'intérêt porté aux recherches comparatives dans les *higher education studies* a sensiblement augmenté dans les dernières décennies. Cette tendance est notamment la plus prononcée en Europe et semble due notamment à la collaboration entre les chercheurs dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Il existe actuellement de nombreux centres d'éducation comparée (majoritairement dans les pays anglophones ou en Chine, à Singapour et dans quelques pays d'Europe). Plusieurs cours sont proposés dans les universités dans le monde et les résultats d'études sont publiés dans des revues telles que *Comparative Education*, *International Review of Education*, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *International Education Journal*, *International Journal of Educational Development*, *Comparative Education Review*, *Current Issues in Comparative Education*. Le domaine de l'éducation internationale est soutenu par plusieurs projets nationaux et internationaux, notamment ceux de l'UNESCO.

Cependant, certains auteurs¹ considèrent que la plupart des travaux dans le domaine des politiques éducatives comparées restent trop « simplistes » par rapport au contexte complexe du monde universitaire. C'est très souvent qu'une étude comparative est un recueil d'articles ou chapitres différents concernant des pays différents, sans avoir une comparaison plus profonde des phénomènes étudiés. De surcroît, les recherches comparatives rencontrent le même problème que d'autres recherches en *higher education studies*, celui de la dépendance au contexte politique actuel suite au financement par projet.

Ainsi, Patrick Hassenteufel souligne qu'avec le développement récent d'un nombre important de travaux comparatifs, ce type d'analyse comporte un risque croissant de se transformer en une « comparaison canada dry ». Pour cet auteur, ce sont « des travaux qui ont l'apparence de la comparaison, mais qui, en définitive, quand on les regarde de plus près, n'en sont pas ou si peu. C'est souvent le cas d'ouvrages collectifs, portant par exemple, sur une politique publique sectorielle, formés de chapitres couvrant un cas national et rédigés par des auteurs différents (en général du pays traité) »².

¹Par exemple, Goedegebuure L., Van Vught F., *Comparative higher education studies: the perspective from the policy science*, Higher Education, 1996, Vol. 32, n° 4, pp. 371 – 394.

²Hassenteufel P., *Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes*, op. cit., p. 107.

Il existe également un autre type très répandu de travaux comparatifs dans le domaine - les projets comparatifs lancés par les organismes internationaux dans les objectifs appliqués, par exemple de nombreux travaux de l'OCDE : *Think scenarios, rethink education* compare le Royaume-Uni, les Pays-Bas, la Nouvelle Zélande et le Canada¹. L'Association Internationale des Universités (AIU), l'Association Européenne de l'Université (EUA – European University Association) réalisent également de nombreuses études comparatives concernant les aspects différents de l'enseignement supérieur et de la recherche, par exemple le benchmarking interne, etc.

B. Méthodologie de la comparaison

Si les comparaisons des universités sont devenues « habituelles » dans leur aspect pratique, notamment sous la forme de benchmarking, suite à des demandes des organisations ou des gouvernements utilisant la comparaison comme outil de gouvernement, elles sont moins nombreuses et rigoureuses dans les sciences humaines et sociales.

Pour éviter la banalisation de la comparaison, il paraît essentiel d'avoir recours aux catégories d'analyse qui se réfèrent à des phénomènes liés à un contexte historique et social particulier et sont, dans ce cas, porteurs de valeurs. Dans l'article sur la démarche comparative, L. de Verdaille, C. Vigour et T. Le Bianic proposent la méthode suivante pour expliciter les catégories : d'abord « considérer les configurations dans lesquelles une institution ou un phénomène s'insère dans chacun des pays, ce qui permet de souligner les interdépendances entre faits sociaux ou politiques », ensuite « prêter attention au cadre dans lequel elles ont émergé et ... identifier les acteurs qui ont contribué à les façonner », finalement, déconstruire « sens des catégories est nécessaire pour voir ce qu'elles recouvrent dans les espaces géographiques et temporelles différentes »².

Nous considérons que l'approche par le référentiel proposée ci-dessus aborde tous ces aspects. En revenant à notre hypothèse initiale d'évolution des référentiels sectoriels vers un modèle commun, nous pouvons reformuler la nécessité d'une comparaison de façon suivante : la

¹*Think scenarios, rethink education*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 24 avril 2004.

²de Verdalle L., Vigour C., Bianic T. Le, *S'inscrire dans une démarche comparative*, op. cit., p. 15.

comparaison permet de saisir les différentes nuances d'un référentiel commun d'université globalisée, démontrer son existence ou absence, le processus de son évolution, ainsi que ses formes différenciées compte tenu du contexte local.

Dans les travaux récents sur les politiques universitaires et leurs évolutions suite à la mondialisation, les auteurs promeuvent l'idée d'une convergence des politiques vers un modèle commun¹. Cette position suscite de nombreux débats qui nous amènent à une réflexion sur l'universalisme et le particularisme. Ces deux grands paradigmes structurant le champ de comparatisme à l'heure actuelle s'affrontent pour leur part depuis le XIX^{ème} siècle. L'universalisme consiste à traiter comme phénomène transcendant les frontières, tandis que le particularisme correspond aux approches insistant sur les spécificités sociales et culturelles.

Récemment, des influences extérieures au domaine universitaire conduisent, à partir des années 1980, à la prolifération d'études économiques des universités sous l'angle de la rentabilité et de l'efficacité. La mondialisation s'accompagne d'un accroissement des exigences en matière de formation de la main d'œuvre, et d'inquiétudes quant à la concurrence internationale. Parallèlement, les indicateurs, les statistiques et les classifications internationales deviennent rapidement une base de représentation du nouvel universalisme. Une activité classique d'organismes internationaux, comme l'OCDE, consiste à produire des indicateurs et des définitions destinés à créer ainsi un « langage universel » comparable. A cela s'ajoute, au cours des dix dernières années, une activité d'évaluation de l'efficacité des universités par les classements internationaux. Les résultats des classements sont suivis avec attention dans le monde universitaire, mais aussi par les gouvernements, car ces comparaisons orientent les politiques de l'enseignement supérieur de la dernière dizaine d'années (cf. « Grand emprunt » en France, *Exzellenzinitiative* en Allemagne).

En réponse, les critiques des classements ont donné un nouvel élan à des démarches particularistes. Ainsi, tant en Russie qu'en France, depuis la sortie des classements, les débats sur la spécificité des systèmes nationaux ne se calment pas.

Dans ce contexte de faible équilibre entre la globalisation et les particularités des cultures nationales, nous privilégions la position « culturaliste » de Charles Taylor dans notre travail de

¹ Par exemple, Neave G., *The Bologna process and the evaluative state : a viticultural parable*, Collected papers of the First Regional Research Seminar for Europe and North America, Paris, Unesco, 2004, pp. 11-34.

comparaison. C. Taylor considère que l'échange interculturel est réussi quand les différences entre « nous » et « eux » restent préservées. Ainsi, pour lui, la « fusion des horizons » ne signifie pas la victoire d'un point de vue universel sur des visions différentes du monde. La « fusion des horizons » mobilise ce que C. Taylor appelle un « langage de clarification des contrastes », qui fait apparaître les différents modes de vie comme des « possibilités alternatives » pour comprendre le monde¹. Ainsi, le « langage de clarification des contrastes » parvient à dépasser les pièges d'un ethnocentrisme dans la recherche.

C'est également pour cette raison qu'une visée socio-historique est importante dans notre comparaison. La compréhension des processus de transformation historique des faits sociaux permet de saisir à chaque niveau le changement différencié, de restituer les processus et de montrer les éléments qui s'entrecroisent². Selon N. Gally, « en se privant de profondeur historique, l'usage « typologiste » des comparaisons internationales fait disparaître les anomalies, c'est-à-dire les éléments qui éloignent le cas empirique concret de l'idéal-type. Aussi la comparaison se trouve-t-elle privée des outils propres à la démarche wébérienne où l'idéal-type est l'instrument de mesure du comparatiste permettant d'évaluer en permanence la distance entre l'image idéale construite par le chercheur et le cas empirique considéré »³.

En même temps, la reconstitution du fil des événements est un moyen de surmonter toute vision trop statique des changements en repérant des « moments critiques » du processus de changements dans les systèmes universitaires. Les dynamiques de transformations sont analysées sur une période relativement courte de fin 1990 – 2014, car c'est pendant ce temps que les changements majeurs dans les systèmes universitaires sont apparus. Le milieu des années 2000 est considéré comme le début de changement de référentiel, car le concept de l'université « de classe mondiale » apparaît tant dans les esprits que dans les textes officiels et les objectifs d'Etats.

Partant du principe développementaliste, nous supposons dans la comparaison que les deux systèmes universitaires connaissent le développement vers un référentiel commun « mondialisé ». Dans une logique culturaliste, nous nous interrogeons aussi sur les différences spécifiques au site.

¹Taylor C., *Compréhension et ethnocentrisme*, La liberté des modernes, trad. et présent. Ph. de Lara, Paris, PUF, p.208.

²Courtin E. et al., *Démêler les fils du récit comparatif*, Revue internationale de politique compare, 1/2012, Vol. 19, pp.7-17.

³Gally N., *Ecrire le contraste au-delà des typologies : l'apport de l'histoire croisée à la comparaison internationale*, Revue internationale de politique comparée, 1/2012, Vol. 19, p.23.

C. La comparaison des politiques universitaires basée sur la méthode de l'étude des cas

Comme l'une des questions principales de notre recherche est de définir le niveau (les niveaux) auquel (auxquels) se définit le nouveau référentiel sectoriel, nous effectuons une comparaison constante de plusieurs niveaux participant à la construction de sens dans le contexte national : Etat et organismes au niveau d'Etat, collectivités régionales, locales, métropolitaines, université, universitaires.

Initialement, la comparaison a été intuitivement choisie suite à notre connaissance des deux contextes, langues et milieux universitaires. Une étude plus approfondie nous a fait découvrir que la France est probablement le cas le plus intéressant à comparer avec la Russie dans la zone européenne, car les systèmes universitaires de ces deux pays présentent le modèle d'université « napoléonienne » : en France, il est formé après la révolution et concrétisé par Napoléon Bonaparte, en Russie, le contrôle d'Etat pendant la période d'empire est couplé à des réformes de professionnalisation des universités dans les années soviétiques. La nouvelle étape de développement des universités selon le modèle d'Université d'Humboldt a commencé il y a peu de temps : en France depuis 1968, en Russie depuis les années 1990, pourtant le mode de fonctionnement des universitaires reste lourd de leur passé. A présent, les efforts similaires d'identification et de renforcement des « points de croissance » sont entrepris par les deux gouvernements, tandis que les universités essaient de développer des stratégies diverses pour se positionner dans l'espace international.

Le tableau suivant présente des informations clés sur les systèmes universitaires en France et en Russie :

Tableau 1. Les systèmes universitaires en France et en Russie.

	France	Russie
<i>Gouvernance</i>		
Ministère	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, récréé en 2007 Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche depuis 2014 ¹	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, récréé en 2004
Collectivités territoriales et locales dans les politiques universitaires	Contrats. Une participation de plus en plus active. Contrat de projets Etat-Région. Projet STRATER 2011	Faible participation. Les universités sont sous la tutelle d'Etat.
Monde économique	Participation croissante.	Faible participation.
<i>Caractéristique des universités</i>		
Types d'établissements	Universités classiques et spécialisées, PRES, grandes écoles, universités privées (peu nombreuses)	Universités classiques, universités spécialisées (Institut, Académie, Université, Ecole), universités privées (très nombreuses)
Autonomie universitaire	LRU 2007	Loi sur les établissements autonomes 2008 mais pas de base législative bien définie pour les universités
Gouvernance	Conseil d'administration, conseil académique, président	Conseil scientifique, rectorat, recteur, président
Fonctions	Enseignement, recherche : unités mixtes avec les institutions de recherche. « Public managerelist regime » (I.Bleiklie)	Enseignement principalement, la recherche est réalisée majoritairement dans les institutions spécialisées. « Public-managerelist regime » avec une forte logique commerciale, seulement dans le domaine de la formation

La démarche principale de la thèse est une comparaison des représentations des acteurs sur le terrain, dans deux sites universitaires. Si les politiques universitaires au niveau de l'Etat sont principalement étudiées via les sources écrites (documents officiels, articles et discours dans les revues et médias), la partie innovante de la recherche consiste à récupérer les témoignages d'acteurs sur le terrain pour ensuite comparer le changement dans les pratiques et les représentations au niveau micro.

Les cas de l'Université de Bordeaux et de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples ont

¹Dans la thèse, nous gardons l'ancien nom du ministère – ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

été initialement choisis pour la facilité de démarche auprès des acteurs (l’auteur connaît bien l’environnement des deux universités). Les deux exemples sont en fait des universités pluridisciplinaires (c’est notamment le cas après la fusion de l’Université de Bordeaux) présentant donc un développement différencié de l’internationalisation, suite à des particularités de chaque discipline. Les deux universités bénéficient de l’autonomie gestionnaire et académique.

Les informations clés sur les deux études de cas sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 2. Les deux études de cas : la France et la Russie.

	Université de Bordeaux	Université Russe de l’Amitié des Peuples
<i>Histoire des universités</i>	XV siècle – création de l’Université XIX siècle – création des facultés Années 1970 - 1990 – création des 4 universités sur le site 2014 - Université de Bordeaux	Création en 1960
<i>Nombre d’étudiants</i>	Environ 50 000	Environ 27 000
<i>Nombre de personnel</i>	Environ 5700	Environ 4500
<i>Facultés/ Collèges</i>	Droit, sciences politiques, économie et gestion, Sciences et santé, Sciences de l’Homme, Sciences et technologies	Sciences et technologies, Médecine, Agronomie, Ecologie, Sciences humaines et sociales, Lettres, Sciences de l’ingénieur, Economie, Droit, Langue russe
<i>Classement international 2014</i>	201 – 300 dans le classement de Shanghai	Pas de classement international
<i>Participation aux grands projets d’Etat</i>	Plan Campus, IdEx, EquipEx	Ne participe pas

Malgré certaines ressemblances générales dans les cultures universitaires russe et française, il peut paraître que les universités sélectionnées sont difficilement comparables suite à leur fonctionnement et positionnement différents. L’Université de Bordeaux a récemment fusionné, est participante d’un programme de soutien d’Etat et acteur important de la région Aquitaine, tandis que l’Université Russe de l’Amitié des Peuples n’a pas de rapports avec la région de Moscou, ne participe pas à des programmes d’Etat et n’appartient pas à la cohorte des universités fusionnées dans le cadre du programme de création des universités fédérales. Pourtant, ce choix s’explique par le petit nombre des universités fusionnées en Russie et leur création récente (la plupart ont été créées à partir de 2012) ne permettant pas d’observer encore des changements significatifs dans le fonctionnement de l’institution et notamment dans les représentations des acteurs universitaires.

Nous avons donc décidé de nous arrêter sur une université moscovite très internationalisée par sa nature : l'Université Russe de l'Amitié des Peuples a été créée dans l'objectif de former les élites des pays étrangers amis de l'URSS¹ (Afrique, Amérique Latine, Asie) et les républiques faisant partie de l'URSS (Arménie, Azerbaïdjan, etc.) Après la chute de l'URSS, l'Université compte majoritairement des étudiants russes, en gardant cependant l'esprit fort de l'internationalisation, mais avec d'autres objectifs. Dans ce sens, c'est une des peu nombreuses universités russes qui peuvent présenter un terrain pour une étude de changement de la place et de la stratégie de l'université dans l'espace international (la majorité des autres universités russes se trouvaient dans les années 1990 au début de processus d'ouverture à l'international). En même temps, les enquêtes de terrain ont montré des attitudes différentes envers l'internationalisation dans les unités différentes de l'Université, allant de son absence presque totale à des collaborations intensives à tous niveaux.

Cependant, il nous paraît important de pouvoir comparer des changements dans les universités russes favorisées par les programmes gouvernementaux de soutien visant à renforcer le côté scientifique des universités. Ces programmes ressemblent par leurs objectifs et leur déploiement au projet Investissements d'avenir en France. L'Université Russe de l'Amitié des Peuples ne participant pas à ce programme (elle est déjà une université du type classique, ayant une dimension scientifique renforcée), nous nous proposons de mener une étude de terrain complémentaire dans une des nouvelles universités «de recherche», l'Ecole des hautes études en sciences économiques. Cet établissement, créé en 1992 avec l'aide de l'OCDE, présente un intérêt particulier par son rôle de *think tank* du gouvernement russe et de porte-parole du courant libéral.

¹Union des républiques socialistes soviétiques.

IV. Etude de terrain

Les enquêtes de terrain sont indispensables pour définir et théoriser notre objet d'étude. Les démarches de la recherche de terrain correspondent aux questions principales.

- Peut-on parler d'existence d'un référentiel d'université « de classe mondiale » ? Est-il commun pour les pays différents, pour les acteurs à niveaux différents ? Sinon, comment est-il possible d'expliquer les différences ?
- L'existence de ce référentiel est-elle liée au développement de l'internationalisation dans les universités (plus l'université est internationalisée, mieux ce référentiel est approprié) ?
- Comment le référentiel est-il formé ? A quel niveau se définit-il ? Quels sont les référentiels en concurrence ?
- Comment le référentiel évolue-t-il au fil du temps ?
- Que se passe-t-il avec le référentiel quand la politique est mise en place et rencontre les représentations de terrain ?

La première démarche dans la recherche est de saisir les idées présentes qui sont susceptibles de former un cadre cohérent, pour tester notre hypothèse sur l'existence d'un référentiel commun. Cependant, compte tenu de nombreuses critiques adressées à une structuration prématurée des idées dans un référentiel ou un paradigme¹, nous nous proposons de suivre d'abord la démarche empirique, caractérisée par exemple par de J. Johnson: « we should avoid attributing too much structure to [ideas] », « the extent of internal interconnection and coherence among the constituent elements of ideational frameworks is an empirical question »².

Dans le cas contraire, nous pouvons envisager une possibilité que les politiques universitaires actuelles ne se construisent pas autour d'un référentiel sectoriel dominant, mais à travers des conceptions concurrentes³.

Les informations empiriques sur les idées sont collectées via une analyse de discours. Nous

¹Voir Faure A., G. Pollet, P. Warin (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, op. cit.

²Johnson J., *How conceptual problems migrate: rational choice, interpretation, and the hazards of pluralism*, Annual Review of Political Science, 2002, 5 (1), p. 233.

³Faure A., Pollet G., Warin P. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques*, op. cit.

commençons par l'identification des acteurs (groupes d'acteurs) principaux sur la période étudiée 2000 – 2014. Nous considérons le discours dans les manifestations individuelles, à travers les récits des acteurs, mais aussi dans les formes plus officielles, tel qu'il apparaît dans les productions écrites publiques (les rapports, les textes de loi, les règlements administratifs).

L'analyse est faite de deux manières : des entretiens et la collecte de papiers, rapports et discours écrits produits par les acteurs. Les entretiens sont menés au fil de la recherche pour enrichir ou modifier les hypothèses.

Nous avons identifié sept niveaux principaux capables de produire un référentiel sectoriel dominant : administration au niveau d'Etat, organismes et experts externes, administration au niveau local, direction et administration universitaire, chercheurs et professeurs, étudiants et doctorants, monde économique. Afin d'accentuer la diversité des parcours représentés, la sélection des enquêtés est constituée à partir à la fois d'un critère de discipline et d'un critère de poste.

L'entretien est normalement constitué de deux volets :

- le volet général permettant de définir la compréhension de fonctionnement du secteur universitaire et le rôle de l'internationalisation ;
- le récit de l'expérience personnelle dans la vie professionnelle.

Une observation participante est également un volet important de l'enquête de terrain. Elle s'est déroulée sur le site de l'Université de Bordeaux, au sein de l'équipe Mission Investissements d'avenir dans le cadre d'une mission de doctorant-conseil. La mission que nous avons menée est liée à l'internationalisation de l'université (sa participation aux classements internationaux, son développement d'une stratégie de l'internationalisation, l'amélioration d'accueil des chercheurs étrangers, d'analyse d'image de l'Université de Bordeaux).

Une quarantaine d'entretiens a été effectuée en 2013 lors d'une mission d'étude sur les impacts du programme « Doctorat International ». Ces entretiens ont permis de rencontrer les chercheurs dans plusieurs disciplines de l'Université de Bordeaux, ainsi que les directeurs de laboratoires, les doyens de facultés. Les entretiens portaient sur la vision de l'internationalisation dans les laboratoires, les pratiques habituelles et leur changement dans les dix dernières années, ainsi que sur les relations de l'équipe avec l'administration et l'école doctorale.

L'enquête de terrain à l'Université Russe de l'Amitié des Peuples a consisté majoritairement en des entretiens, ainsi qu'en des observations personnelles lors des années d'études et de doctorat (2010-2014).

Pour finir le tour de notre démarche d'enquête, il nous faut mentionner un important travail de documentation.

Un premier ensemble est constitué de documents produits au niveau d'Etat (ministère, organismes sous la tutelle du ministère, organismes externes tels que la CPU¹, par exemple) : rapports, plans, stratégies, lois, notes internes, communiqués de presse, notes d'entretiens dans les périodiques... Ayant peu d'accès aux acteurs de ce niveau, il est important de recueillir un grand corpus d'information permettant d'identifier les débats et les acteurs principaux.

Nous poursuivons cette démarche pour le niveau régional /local/métropolitain, en rajoutant si possible des entretiens avec des acteurs locaux.

Un deuxième ensemble est composé du même type de documents mais produits à l'université, à tous niveaux.

Ensuite, les revues scientifiques, ainsi que journaux, magazines, sites internet où nous pouvons trouver des articles et des entretiens avec des universitaires, permettent d'identifier les sujets actuels et de suivre la construction de sens, car le champ médiatique constitue « un lieu essentiel, sinon de production, du moins de diffusion et de mise en sens des grands systèmes d'interprétation du monde aujourd'hui dominants »².

Les entretiens et les analyses de documentations ont été effectués pendant tout le temps de la recherche pour apporter des modifications aux hypothèses. Les deux terrains permettent d'aborder les sujets en fonction de l'expérience préalable et de faire apparaître de nombreux traits saillants.

¹Conférence des présidents d'université.

²Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique*, op. cit., p. 163.

V. Rétrospective des dynamiques d'évolution d'un référentiel universitaire

Un bref rappel historique présentera les principales étapes de développement de l'idée sur l'Université, en France, en Russie et à l'international. Dans un premier temps, nous tracerons le contexte historique de ce développement, à partir du XVIII^{ème} siècle jusqu'à nos jours (A). Ensuite, nous exposerons des facteurs que nous considérons avoir un rôle majeur dans le changement de référentiel de l'université (B). Finalement, nous aborderons l'émergence d'un nouveau modèle de développement de l'université sous l'influence de l'internationalisation : l'université « de classe mondiale » (C).

A. L'évolution des universités en France et en Russie du XVIII^{ème} au XX^{ème} siècles : l'histoire croisée

C'est probablement aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles que les systèmes universitaires français et russe ont subi le plus de changements, tant au niveau de leur contenu et de leur rôle que dans la forme. Dans la recherche actuelle, nous abordons la période de la fin des années 1990 jusqu'à maintenant, ce qui nous amène à faire un bref retour dans l'historique pour introduire les enjeux actuels du monde universitaire.

1. XIX^{ème} siècle : la France et la Russie entre deux modèles d'université

Les universités comptent plusieurs siècles d'histoire. Cependant, leur développement n'est pas continu, car la pérennité des universités est en grande partie liée à la trajectoire politique des territoires où elles se situent. Dans le cas français, la cause principale des ruptures dans l'évolution des universités tient à la révolution française, une restauration à la fin de XIX^{ème} siècle et la renaissance en 1968.

La fin du XVIII^{ème} siècle a été marquée par une crise profonde des universités européennes signifiant la fin de l'époque préclassique de l'histoire universitaire. Les corporations universitaires médiévales bénéficiant auparavant d'un régime autonome ont subi des mutations profondes allant jusqu'à la disparition de certains établissements. Le défi de l'utilitarisme a

touché tous les pays de l'Europe. La modernisation rapide a résulté en l'apparition des deux modèles différents d'université - le modèle utilitariste napoléonien et celui de l'université classique humboldtien.

En France, le modèle napoléonien correspond à la refondation de l'université après la Révolution. Quand la Révolution éclate, les universités françaises sont très critiquées et visées directement par la Convention supprimant les corporations (1793). Le conseil de l'instruction publique, après deux ans d'une réflexion très ambitieuse sur l'enseignement, a adopté différents plans qui soulignent la nécessité de former les cadres pour le développement économique de la nation. Seront donc privilégiées les formations proposant un enseignement finalisé¹.

Ce concept ne sera pas remis en question par Napoléon Bonaparte. La loi du 10 mai 1806 définit l'université comme « un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire »². Celle-ci est en fait une seule et unique université en France qui regroupe des facultés à vocation professionnelle, facultés des sciences et des lettres et les lycées. L'université impériale prend pour exemple le modèle de l'école, ce qui se traduit par l'importance des concours, la réglementation des programmes et la séparation des fonctions d'enseignement et de recherche laissée au Collège de France et aux sociétés savantes.

Le pilotage est assuré par le Grand Maître et le Conseil de l'instruction publique et s'avère totalement vertical. La seule structure intermédiaire entre le centre et les universitaires était la faculté qui apparaît faible et à frontières mal définies. L'université napoléonienne est donc construite essentiellement autour de l'enseignement dans les lycées et de la délivrance des diplômes du supérieur. Ainsi, l'Etat a obtenu le pouvoir de contrôler la formation des élites dans la société postrévolutionnaire.

Ce design napoléonien ne sera remis en cause qu'à la marge jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Il restera pourtant longtemps présent dans la culture universitaire française, se faisant sentir encore aujourd'hui.

¹Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001 ; Chevalier P., Grosperin B., Maillet J., *L'enseignement supérieur français de la révolution à nos jours*, Paris, La Haye, 1968.

²Le décret-loi de 10 mai 1806, disponible sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3254>

A la même époque, le pouvoir prussien fait son choix en faveur de modèle humboldtien en liant l'enseignement et la recherche autour de la figure du professeur dans des institutions rénovées. Après l'occupation française de Berlin en 1808-1810, la création de l'Université de Berlin en 1810 répond au besoin de compenser la perte de plusieurs universités et de doter l'Etat d'une culture « nationale ». Berlin devient rapidement un modèle pour les autres universités allemandes et une référence à l'échelle européenne, voire mondiale (cf. les universités américaines).

En même temps, l'université en Russie se développe sous la tutelle forte de la monarchie centralisée, dont le degré de conservatisme induit des bouleversements constants du système universitaire jusqu'au début du XX^{ème} siècle.

Pendant toute l'histoire de l'université russe pré-soviétique, on observe un lien (parfois fort, parfois discret) avec les valeurs de l'université classique allemande, dont les exemples principaux étaient l'Université de Göttingen et l'Université de Berlin.

Le point commun de tous les chercheurs dans le domaine de l'enseignement supérieur russe est le retard significatif avec lequel les universités apparaissent en Russie (six siècles plus tard qu'en Europe). Il s'agit dans ce cas d'universités du type européen, car des académies religieuses existent sur le territoire russe depuis le XV^{ème} siècle. La création d'un système universitaire russe au début du XVIII^{ème} siècle est étroitement liée avec les réformes de Pierre le Grand, qui avait pour ambition d'apporter la culture européenne en Russie. N'ayant pas de cadres pour enseigner dans les premières universités laïques, le professorat a été fourni par l'étranger, notamment par l'Allemagne. Durant encore quelques décennies, la plupart des professeurs étaient originaires de l'étranger ou formés à l'étranger, tradition qui a certainement influencé le modèle de l'université russe actuel.

Une des principales caractéristiques du système universitaire russe pendant l'empire est sa dépendance de la politique et de la personnalité du monarque au pouvoir. A la différence des universités européennes, les universités russes sont entièrement le fruit d'expériences de monarques russes, le modèle étranger (allemand, français...) étant choisi selon les fluctuations politiques de l'époque.

Après une période de stagnation dans l'évolution des universités en Russie, à la fin du XVII^{ème} siècle, due à la crainte que les idées étrangères nuisent au système politique impérial, un grand pas en avant a été fait par Alexandre Premier au début des années 1800. Le fruit du travail

sur la réforme de l'enseignement depuis 1787, à savoir le Statut sur les universités de 1804, a réuni des éléments de trois systèmes différents, ce qui a contribué à son caractère contradictoire. Premièrement, l'université a obtenu le contrôle des établissements d'enseignement secondaire appartenant à son district scolaire, selon le modèle français. La nouvelle division de l'université en facultés a également été empruntée au modèle de l'université française, aussi bien que l'esprit utilitariste de l'objectif de la formation (préparation pour le service civil) et le contrôle de l'Etat sur l'enseignement et la gestion universitaire. D'un autre côté, les universités ont obtenu tous les droits traditionnels des universités classiques allemandes, notamment la capacité d'évaluer leurs enseignants. Enfin, les principes de « modernisation » empruntés de l'Université de Göttingen, comme l'existence des corporations de professeurs libres dans leurs activités de recherche, sont également reflétés dans le Statut.

Le spécialiste d'histoire russe A. Andreev suppose qu'un tel mélange de différents principes de fonctionnement a certainement été conditionné par la crise universitaire en Europe au début du XIX^{ème} siècle, quand l'efficacité d'aucun modèle n'a encore été confirmée¹. Cependant, par son esprit, le Statut a jeté les bases pour le développement d'un système d'enseignement supérieur où le rôle principal est joué par les universités, en dépit d'autres formes d'établissements, tels que les grandes écoles en France.

Pourtant, le caractère « étranger » et trop « idéaliste » d'universités créées sur l'exemple d'établissements allemands s'est très vite fait sentir : le nouveau système universitaire manquait d'étudiants intéressés. Les universités allemandes ont été critiquées pour leur « libre pensée », notamment après les mouvements d'étudiants en Allemagne dans les années 1810. La politique nationale s'est de nouveau tournée vers l'éducation morale comme objectif principal de l'instruction, les connaissances scientifiques étant déclarées inutiles pour la fonction publique. La négation des valeurs universitaires allemandes a été réalisée comme en France, via l'introduction des mécanismes bureaucratiques et utilitaristes.

Des mesures ont été prises pour éloigner l'université russe de ses sources – le système des cours. Dans les universités classiques allemandes, la possibilité de choisir les cours magistraux et les professeurs (« *Lernfreiheit* ») était considérée comme une des principales valeurs. Si le Statut de 1804 acceptait la liberté d'enseignement, en 1819 l'étudiant était obligé de suivre tous les

¹ Andreev A., *Rossijskie universitety XVIII – pervoj poloviny XIX veka v kontekste universitetskoj istorii Evropy* (« Les universités russes de XVIII – première moitié XIX siècles dans le contexte de l'histoire universitaire de l'Europe »), Moscou, « Znak », 2009, disponible sur <http://www.e-reading.club/book.php?book=147639>

cours et de passer des examens pendant trois ans pour avoir le grade de *kandidat* (en français « candidat ») ou *d'étudiant réel*. Ce diplôme était une condition indispensable pour avoir un poste, la fonction principale des universités devenant l'attribution des postes, ce qui l'éloignait de l'idée de l'université classique et la rapprochait des universités françaises. Cette pratique a rendu difficile l'adoption de l'éthique de l'université classique dans l'avenir et a perverti l'attitude des étudiants envers la formation (l'achat de diplôme est encore très répandu en Russie).

Durant tout le XIX^{ème} siècle, on observe la lutte contre la liberté de pensée avec une intensité variable. Le contrôle permanent de la part d'Etat assurait l'égalité de tous les organismes publics. Les professeurs se trouvaient sous contrôle et faisaient partie du système bureaucratique. Malgré un tel état de fait, les universités russes, vers la fin du XIX^{ème} siècle, se sont transformées en de véritables centres scientifiques. En 1900, le pays comptait 10 universités avec 16500 étudiants, tandis que la France en possédait 15 avec 26 500 étudiants, et l'Allemagne 20 avec 30 000 étudiants¹.

Malgré le lien initial avec le modèle allemand, l'université russe développe une vision très utilitariste de la formation, ce qui la rapproche finalement de l'université française. Vers la fin du XIX^{ème} siècle, les universités françaises et russes avaient deux principaux éléments en commun :

- L'utilitarisme de la formation universitaire et « la tyrannie du diplôme », unique moyen d'accès à certaines professions dont la possession classe un individu socialement.
- L'intérêt pour la recherche a été laissé aux initiatives individuelles, sociétés savantes et quelques grands établissements.

Cependant, l'organisation intérieure de l'université russe a conservé certains traits des universités allemandes, notamment le système des chaires académiques (« *Lehrstuhl* ») – départements organisés autour d'un professeur pour accomplir les tâches de la recherche et de l'enseignement.

¹ Avrus A.I., *Istorija rossijskikh universitetov* (« Histoire des universités russes »), Moscou, Moskovskij obshchestvennyj nauchnyj fond (« Fondation publique et scientifique de Moscou »), 2011, disponible sur le site <http://window.edu.ru/resource/980/46980/files/mion-ino-center03.pdf>

2. Les changements du XX^{ème} siècle : les choix de directions opposées de la France et de la Russie

Au XX^{ème} siècle, les systèmes universitaires français et russe prennent des directions opposées suite à des événements politiques importants. Tandis que la France abandonne le modèle de l'université impériale pour se rapprocher de l'université humboldtienne, l'URSS reprend les traits généraux de l'université napoléonienne.

La formation française héritée de Napoléon a subi des critiques sévères suite à la défaite de la France dans la guerre avec l'Allemagne en 1871. Les débats se déroulaient principalement autour de trois problèmes.

La bataille contre le monopole des titres universitaires produit finalement une séparation entre le système universitaire piloté nationalement, centralisé et relativement uniforme, et un secteur constitué d'institutions et d'écoles plus différencié, plus réactif aux innovations et moins coordonné.

Dans le même temps, face à l'excellence du système universitaire allemand où les professeurs combinaient les fonctions d'enseignant et de chercheur, plusieurs mesures sont prises en France pour renforcer le développement de la science, notamment la création des diplômes de « pure recherche » et d'institutions ayant la recherche pour vocation. Cependant, ces initiatives sont marginalisées au sein des facultés, les activités de recherche se faisant principalement à l'extérieur des universités.

L'autonomie universitaire a également suscité des débats : dans des rapports aux ministres sur le système allemand les universitaires français vantaient les mérites d'universités allemandes gérées d'une manière collégiale, disposant d'un budget propre et de pouvoirs de décision et réunissant sous un même toit les différents ordres de faculté. La création des entités administratives nommées universités en 1896 résulte pourtant d'un ensemble de compromis mous car les nouvelles structures ne disposent que d'une faible prérogative, le pouvoir principal restant au niveau des facultés et des doyens. Les recteurs placés à la tête des universités par la loi 1896 sont des niveaux quasi transparents¹.

Pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, l'enseignement supérieur universitaire se replie

¹ Musselin C., *Brève histoire des universités*, dans *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux*, Publications de l'Université de Rouen, 2012, pp. 14 - 25.

sur la délivrance des titres nationaux et laisse la place aux écoles pour toutes formations qui sortent de son champ traditionnel. La recherche reste marginale à l'université mais se développe dans les organismes de recherche, tels que le CNRS¹, créé en 1936.

Les participants des deux colloques de Caen, en 1956 et 1966, dénoncent le cloisonnement du système universitaire français et concluent à l'urgence de nouvelles réformes. Ils mettent particulièrement en avant la nécessité de la constitution d'universités autonomes, se substituant au système centralisé des facultés « napoléoniennes ». Prenant cette fois le modèle américain comme point de référence, ils reprennent le double credo des réformateurs de la fin du XIX^{ème} siècle : la réunion de l'enseignement et de la recherche et la création d'universités autonomes.

La loi Edgar Faure préparée en quelques semaines suite aux mouvements de mai 1968 comporte plusieurs orientations radicalement nouvelles pour le système universitaire français. Elle rompt avec le système des facultés en créant de nouvelles universités pluridisciplinaires, déclare les nouvelles universités autonomes dans la gestion de leur budget, de leur pédagogie et de leur fonctionnement. La gouvernance subit également des changements : l'université est désormais dirigée par un président élu parmi les enseignants et entouré par deux conseils.

La loi Savary adoptée en 1984 réaffirme les principes de gouvernance et d'autonomie inscrite dans la loi Faure. Cependant, l'esprit « innovateur » de ces deux lois n'a pas réussi à pénétrer rapidement dans les pratiques quotidiennes du système universitaire, la tutelle d'Etat ayant en réalité de nouveau remplacé l'autonomie acquise. La politique contractuelle introduite depuis 1989 a déclenché le mouvement vers une plus grande autonomie des universités. Quel que soit le gouvernement en place, ce mouvement orienté vers une nouvelle université de modèle humboldtien n'a pas été remis en question.

Si la France de l'après-guerre s'est dirigée vers la modernisation des universités en les rapprochant des modèles allemand ou américain, le système universitaire soviétique a pris une toute autre direction, en créant les établissements d'enseignement supérieur à caractère utilitariste, non destinés à la recherche.

Comme la Révolution française, la Révolution russe de 1917 avait pour objectif d'établir une nouvelle société nécessitant un développement économique intensif. Cette société ayant préféré l'approche utilitariste en matière de la formation, l'université a donc été supprimée et

¹Centre national de la recherche scientifique.

transformée en institutions spécialisées (des équivalents des « facultés » françaises). Dans les années 1930, les grandes universités pluridisciplinaires voient leurs facultés se diviser pour former des institutions autonomes. Par exemple, la Faculté de Médecine de l'Université d'Etat de Moscou est devenue l'Institut de médecine de Moscou. En même temps, les unités scientifiques deviennent des instituts scientifiques. Certaines se mettent sous la tutelle ministérielle, d'autres entrent dans le système de l'Académie des sciences. La création de chaires scientifiques, ne faisant pas partie des universités, a été le premier pas vers la division de la recherche et de l'enseignement dans le système universitaire soviétique. Ces réformes ont considérablement réduit les possibilités de recherche et de formation interdisciplinaires.

Une attention particulière a pourtant été portée à la création de nouvelles institutions, notamment dans les grandes villes et les républiques soviétiques. Après la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement supérieur en URSS a connu une croissance rapide du nombre de diplômés, ayant comme contrepartie la baisse de qualité de l'enseignement, notamment dans les sciences humaines et sociales et les sciences économiques. En même temps, la population d'ingénieurs ne cessait de croître : le nombre d'ingénieurs par promotion a été multiplié par 2,6 entre 1960 et 1985¹. Cette situation est étroitement liée à un terme spécifique pour l'URSS « *val* » : le produit intérieur brut dont la croissance devait déterminer le développement économique du pays. Quantité et programme, non quantité et demande de consommateurs, tels étaient les facteurs de succès de l'économie stalinienne et poststalinienne. Ces principes se diffusaient sur d'autres secteurs, notamment celui de l'enseignement supérieur. L'université fonctionnait selon les « règles d'usine », fondées sur la discipline centralisée et la gouvernance bureaucratifiée.

L'objet de fierté du système académique soviétique était pourtant les liens forts présents entre l'enseignement supérieur et l'industrie, assurés par le degré supérieur de centralisation de gouvernance de l'industrie et le monopole d'Etat sur le marché de travail. Cette politique permettait d'organiser de manière efficace l'insertion professionnelle de chaque étudiant à la sortie de l'université.

Dans les années 1970, les universités ont perdu leur prestige, ne pouvant pas s'adapter à la

¹ Arefiev A.L., Arefiev M.A., *Inzhenerno-tekhnikeskoe obrazovanie Rossii v tsifrakh* (« L'éducation russe en sciences d'ingénieur en chiffres »), Vysshee obrazovanie v Rossii (« L'enseignement supérieur en Russie »), n° 3, 2012, p. 125.

société d'information se développant à l'ouest. Réductions de financement dans le secteur universitaire (« principe résiduel de financement »), poursuite des scientifiques non-conformistes, baisse du prestige des connaissances par rapport aux valeurs utilitaires, dictature d'administrateur et croissance de la résistance à des pratiques innovantes : telles sont les caractéristiques principales du système universitaire soviétique à « l'époque de la stagnation ».

Les dernières années avant la chute de l'Union soviétique ont apporté des changements dans le système universitaire, ainsi que des idées nouvelles et progressistes (la formation en six ans pour les spécialités très scientifiques, de nouvelles approches du financement, une évaluation régulière des universités). Les universités ont acquis plus d'autonomie. Cependant, ces innovations ont été exécutées par les anciens leviers administratifs.

La période de *perestroïka* (à partir de 1992), liée à la chute de l'Union soviétique, commence à rapprocher le système universitaire russe à un modèle d'université européen (notamment avec l'adoption de standards d'Etat). Cependant, ces changements positifs n'amènent pas à des résultats significatifs car la survie financière est le souci principal des universités, désormais confrontées aux règles de l'économie du marché. Pour faciliter la situation, l'Etat a donné une autonomie inédite aux universités et a permis l'apparition des établissements privés. Dans une période courte, un marché des services éducatifs est créé et se développe constamment jusqu'à présent.

La *perestroïka* a contribué à la libération idéologique, notamment dans les sciences humaines et sociales. Les universités ont acquis un haut degré d'autonomie et ont commencé à créer des liens permanents avec les établissements étrangers. La loi « Sur l'éducation » a donné aux universités le droit d'interagir directement avec les universités, compagnies et organisations internationales. Les relations internationales sont devenues une partie importante de l'autonomie universitaire, notamment parce que les universités et organisations internationales soutenaient financièrement les universités russes durant la crise économique. Les programmes de coopération ont aidé à moderniser les cursus et à introduire de nouvelles spécialisations. Ainsi, pour beaucoup d'universités, la coopération internationale est devenue une source importante non-gouvernementale de revenus (programmes Tacis-Tempus).

3. Les systèmes universitaires en France et en Russie devant le nouveau millénium : quel héritage ?

Les bouleversements des deux derniers siècles de l'histoire universitaire en France et en Russie ont conditionné le développement particulier de leurs établissements dans le monde actuel, en laissant un héritage commun remarquable.

Premièrement, il s'agit de la tutelle forte de l'Etat qui peut être exprimée tant par du protectionnisme que par des limitations d'activités. Cette attitude a été efficace quand, après la Seconde Guerre mondiale, le problème de la pénurie de main d'œuvre qualifiée n'a pu être résolu qu'en recourant à l'Etat. C'est ainsi que l'OCDE, en 1961, donnait la France et l'URSS en exemple au monde pour leur financement public et leur planification centralisée de l'éducation¹. Cependant, dans les conditions actuelles de l'influence de l'économie du marché sur le système universitaire, les universités russes et françaises ne sont pas habituées à la concurrence. Les universités se sont formées dans le système des valeurs paternalistes, l'esprit de l'assistanat, l'attente passive de décisions de bureaucrates.

Ensuite, un dualisme du système universitaire : les organismes de recherche et les institutions de formation avec les unités de recherche faibles ne sont pas capables de concurrencer les universités de recherche allemandes, ou anglo-saxonnes. A cela s'ajoute, en France, le dualisme des grandes écoles et des universités qui prive ces dernières du monopole de formation des élites.

La dimension utilitaire des diplômes de l'enseignement supérieur russe est remarquable jusqu'à nos jours. Tatiana Kastoueva-Jean parle de « mirage éducatif russe » : « ...On recense plus de 6 millions d'étudiants - même si le nombre tend à décroître depuis deux ans à cause du creux démographique - pour plus de 1.000 établissements privé/public confondus. Mais attention, la quantité ne va pas forcément de pair avec la qualité. Dans le classement de Shanghai 2012, seules deux universités russes, l'université de Moscou et de Saint-Pétersbourg sont classées parmi les 500 premières universités mondiales »² Ainsi, un grand nombre de diplômés du supérieur ne

¹L'Université et la nouvelle gestion publique, entretien avec Annie Vinokur, disponible sur <http://institut.fsu.fr/L-universite-et-la-nouvelle.html>

²Taquet M, .Entretien avec Kastoueva-Jean T., *Le MIT et Harvard inspirent désormais les dirigeants russes*, Le Figaro, le 29 mai 2013, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/tatiana-kastoueva-jean-le-mit-et-harvard-inspirent-desormais-les-dirigeants-russes.html> ; voir aussi Kastoueva-Jean T. (dir.), *Les universités russes sont-elles compétitives ?* Paris, CNRS Editions/Ifri, coll. Alpha, 2013.

renforce ni la compétitivité globale du système universitaire russe, ni l'économie du pays. Parmi les raisons principales de cette situation - le manque chronique de financement des universités, mais aussi la pérennité de l'ancienne attitude des étudiants, dont l'objectif est moins d'acquérir des connaissances que d'obtenir un diplôme.

Une des différences importantes actuelles entre les deux systèmes est le caractère commercial d'une grande partie des formations, tant dans les établissements publics que privés russes. La commercialisation est due aux années « de survie », après la chute de l'URSS, quand les universités ont commencé à développer des diplômes payants, notamment pour les spécialités populaires « appliquées » telles que l'économie, le management, le design. Désormais, la dimension commerciale prend une place importante dans les activités des universités russes et leurs stratégies, dont la stratégie internationale.

Une deuxième différence remarquable concerne la participation des universitaires dans la gestion de l'établissement et la définition des politiques universitaires en général. En Russie, les universités sont très refermées sur elles-mêmes, les universitaires étant davantage liés à une institution précise, où ils consacrent souvent toute leur vie à une seule discipline. Le modèle de gestion vertical, avec un degré d'autonomie académique très bas, amène au fait que, même actuellement, la société académique joue peu de rôle dans la prise de décisions à tous niveaux¹.

La profession académique en France est pourtant plus impliquée dans la cogestion du système. La présence encore aujourd'hui d'une élite cooptée universitaire au sein du ministère est la marque d'une forte perméabilité entre la profession universitaire et l'appareil étatique. Jusqu'à présent son organisation était tournée vers les disciplines et pas vers les établissements et gérât les procédures de décision strictement disciplinaires. Cette prégnance de structuration par discipline est à l'origine de la forte hétérogénéité entre les modalités de carrières des universitaires en France.

¹ Andruschak G., Yudkevich M., *Kak postsovetskoe rossijskoe akademichskoe obshchestvo boretsja s proshlym* (« Comment la société postsoviétique combat son passé »), International Higher Education, 2012, n° 69, disponible sur <http://ihe.nkaoko.kz/archive/295/2498/>

B. Une contrainte à la compétition universitaire : le « global » qui échappe à la gouvernance étatique.

Il paraît également nécessaire de présenter dans l'Introduction les facteurs de changement de référentiel universitaire provenant de l'espace international.

1. Le « global » qui n'appartient plus à l'Etat

Dans le concept déjà mentionné de Pierre Muller, pour comprendre le changement, l'analyse de la relation entre la contrainte globale et la liberté des acteurs est indispensable. Le changement survient quand le décalage devient trop grand entre le mode de régulation d'un secteur et les transformations perçues du global. Dans ce cas, les acteurs redéfinissent les objectifs de la politique concernant leurs intérêts.

P. Muller met en évidence deux niveaux du référentiel « global ». Le premier niveau concerne le discours justifiant les changements intervenus. « On reste dans une logique « d'usage du global » dans la mise à jour de stratégies d'acteurs, cherchant à délégitimer les positions des tenants de l'ancienne politique... Mais ce rapport au global existe sous la forme d'une tension qui exprime la nécessité du changement, cette nécessité étant mise en sens par des acteurs dans différents secteurs »¹.

Les « forums » (terme de B. Jobert)² au sein desquels les acteurs produisent les cadres d'expérience relèvent également de ce niveau.

P. Muller distingue également un second niveau de mise en évidence du global qui « prend en compte le caractère coordonné du changement dans différents secteurs d'action publique. C'est alors que la notion de « global » devient vraiment nécessaire parce que, sans elle, une partie du changement de l'action publique devient inexplicable, dans la mesure où il est impossible de trouver un lien entre les changements qui affectent différentes politiques »³.

La question se pose sur la capacité d'un Etat-nation de constituer à présent le référentiel global, car les acteurs participant à la construction des matrices cognitives globales se réfèrent de moins à moins à un statut étatique. Ainsi, les « forums » de production des idées globales

¹Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique*, op. cit. pp. 176 - 177.

²Jobert B., *Le retour du politique*, dans Jobert B. (dir.) *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 9 - 20.

³Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique*, op. cit. p. 176.

deviennent désormais transnationaux.

Dans cette perspective, nous nous posons la question sur l'apparition de nouvelles références au niveau transnational et leur reflet en France et en Russie, tant en discours, qu'en action. Pour procéder à l'étape initiale d'analyse, nous avons utilisé deux techniques :

- une revue de documents et de périodiques internationaux et nationaux dans une perspective historique, analyse qualitative et quantitative ;
- la restitution d'actions importantes aux niveaux d'Etat et internationaux dans une perspective historique.

Nous privilégions la perspective historique car notre hypothèse est qu'à la fin des années 1990 - début 2000 les références dominantes étaient plutôt « coopération » et « modernisation », mais vers milieu des années 2000, les références de « compétition » et d'« université de classe mondiale » commencent à prendre force, notamment suite à la concurrence causée par les classements internationaux.

D'abord, un effort d'identification d'acteurs internationaux importants pour la sphère universitaire a été effectué. Leur influence peut être considérée plutôt comme *soft power* – via les formules, les recommandations, les études, la diffusion de bonnes pratiques, etc. Nous avons étudié la production des acteurs suivants de l'internationalisation :

- les organisations internationales (l'UNESCO, notamment l'Association Internationale des Universités, l'Association Européenne de l'Université, l'OCDE, notamment le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, la Banque mondiale ;
- les éditeurs des classements mondiaux des universités (*Times Higher Education*, Université Jiao Tong de Shanghai, etc.) ;
- les acteurs participant au processus de Bologne ;
- certains chercheurs célèbres dont les travaux servent de véritables références internationales dans le monde de l'éducation (notamment Jane Knight, Burton Clark, Philip Altbach, Barbara Kehm, Ulrich Teichler, Marijk Van der Wende, etc.).

Ainsi, nous avons entrepris une étude qualitative et quantitative des productions de ces acteurs, notamment dans les revues internationales telles que *Higher Education Journal* (Boston College), *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* (OCDE), revue de l'UNESCO-CEPES *Higher Education in Europe*.

Pour suivre l'évolution de réaction de la société académique en France et en Russie une revue des périodiques dans les deux pays a été faite.

Revue sélectionnées en Russie :

- *Vysshee obrazovanie v Rossii* (« L'enseignement supérieur en Russie »), existe depuis 1993;
- *Obrazovanie segodnja* (« L'éducation aujourd'hui »), existe depuis 2006 ;
- *Voprosy obrazovanija* (« Questions de l'éducation »), existe depuis 2004 ;
- *Universitetskoe upravlenie* (« Gestion dans l'université »), existe depuis 1997 ;
- *Alma Mater*, existe depuis 1940.

Revue sélectionnées en France :

- *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* (OCDE, arrêté en 2011) ;
- *Education et sociétés* ;
- *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (CIEP) ;
- *Spirit*.

Nous avons également recouru à d'autres revues publiant des articles sur le sujet concerné (en France il existe peu de revues thématiques consacrées à l'enseignement supérieur, les articles sont dispersés dans les revues politiques, économiques, sociologiques, éducatives).

Parallèlement, la restitution des actions et des initiatives importantes dans le domaine universitaire a été faite, tant au niveau international qu'au niveau national, en France et en Russie.

Tableau 3. Actions et initiatives importantes dans le domaine universitaire en France et en Russie.

	International	France	Russie
1998 - 1999	1998 – Conférence générale de l'UNESCO 1998 - World Development Report: Knowledge for Development (World Bank)	1998 – début du processus de Bologne	
2000 - 2003	2003 – premier classement de Shanghai, Shanghai-choc	2000 - Plan université du troisième millénaire (U3M)	2001 – organisation d'expérience de l'Examen d'Etat Unifié 2003 – adhésion au processus de Bologne
2004 - 2006		2005 – création de l'ANR 2006 – apparition des PRES 2006 – création de l'AERES	2004 – réforme administrative dans le secteur
2007 – 2010	2009 Conférence générale de l'UNESCO	2007 - création de Campus France 2007 - adoption de la loi LRU (principes de NPM) 2008 – plan Campus 2010 – Investissements d'avenir	2007 – Projet national « Education » 2009 – création d'universités fédérales et d'universités nationales de recherche, programme de soutien des universités leaders 2010 – création d'un centre d'innovation « Skolkovo »
2011 - 2014		2013 – nouvelle loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche	2012 – nouvelle loi sur l'éducation (remplace celle de 1993) 2012 – programme « 5-100 »

2. Référentiel global, référentiel sectoriel : deux types de changement dans le système universitaire

En utilisant le concept de P. Muller sur l'existence de référentiel global et référentiel sectoriel, nous avons identifié deux types de changement survenus dans le système universitaire pendant les dernières décennies.

D'un côté, il s'agit du changement de la *place* et du *rôle* de l'université dans la société suite aux changements des demandes de la société. C'est notamment la montée en puissance du

concept de « société de la connaissance » avec le développement d'une économie de la connaissance, et le néolibéralisme, d'autre part. Dans cet esprit, P. Muller expliquait le changement de référentiel par l'incohérence des secteurs.

D'un autre côté, il s'agit du changement de référence de *modèle* d'université. Ce changement ressort d'une part de la première dimension (université de recherche, université entrepreneuriale comme réponse à l'économie néolibérale de connaissance), mais d'autre part est influencé par le benchmarking d'universités « excellentes ».

3. Changement du rôle de l'université dans la « société de la connaissance »

Le terme « économie de la connaissance » a été introduit par Fritz Machlup en 1962¹ et est actuellement utilisé pour définir le type d'économie, où la connaissance joue le rôle prépondérant et où la production de la connaissance devient la source de croissance. Le besoin de définir les fondements de cette nouvelle économie a vu le jour en 1962, lorsque Kenneth Arrow a proposé l'idée que les activités d'innovation se distinguent des activités de production classique. Selon K.Arrow, la connaissance est un bien économique particulier, produit par un secteur spécialisé en unifiant dans la production le travail qualifié et le capital. La reproduction de la connaissance passe par un processus d'apprentissage².

Dans les années 1990, l'économie de la connaissance s'est constituée comme une spécialité à partir d'un double phénomène : d'une part, la croissance des ressources consacrées à la production et à la transmission des connaissances ; d'autre part, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette économie traduit la part croissante de l'immatériel dans la production des richesses³. Comme le souligne le Commissaire général au plan Jean-Michel Charpin, dans son rapport *La France dans l'économie du savoir* (2002), « à l'échelle de l'entreprise, il est de plus en plus clair que l'avantage compétitif repose avant tout sur les compétences de ses ressources humaines et la capacité à se doter d'une organisation apprenante, qu'il a pour principal ressort la dynamique du savoir et des compétences, qu'il suppose le partage

¹Machlup F., *The production and distribution of knowledge in the United-States*, Princeton University Press, 1962.

²Arrow K., *Economics welfare and the allocation of resources for invention*, Princeton University Press, 1962, disponible sur <http://www.nber.org/chapters/c2144.pdf>

³Foray D., Introduction , *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte , «Repères», 2009, p. 5.

des savoirs »¹.

En 1996, l'OCDE définit les économies fondées sur la connaissance comme « celles qui sont directement fondées sur la production, la distribution et l'utilisation de la connaissance et de l'information »². La Banque mondiale, de son côté, distingue quatre composantes de l'économie de la connaissance : éducation et ressources humaines, infrastructures d'information, incitation économique et régime institutionnel, système d'innovation³.

En 2009, lors de la conférence de la Commission européenne à Göteborg, qui a porté sur le sujet « Le triangle de la connaissance à la source de l'avenir de l'Europe » et qui s'inscrivait dans le cœur de la stratégie de Lisbonne sur la croissance et l'emploi 2000, une nouvelle définition des piliers de l'économie de la connaissance a été faite : recherche-développement et innovation (RDI), éducation et technologies de l'information et de la communication⁴.

Pour l'établissement du lien entre la croissance économique et l'état du système universitaire nous renvoyons aux théories de la croissance, notamment à celle proposée par Philippe Aghion et Peter Howitt. Le point principal de cette théorie est de comprendre si le système éducatif et son architecture institutionnelle sont adaptés au niveau de développement économique, économie de connaissance du pays⁵.

Les scientifiques visent à tester l'hypothèse suivante : les ressorts économiques et institutionnels de la croissance ne sont pas les mêmes pour une économie en phase de rattrapage et une économie qui se situe ou veut se situer à la frontière technologique⁶.

Philippe Aghion suggère que dans les pays éloignés de la frontière technologique, en phase de rattrapage, la démarche la plus avantageuse est de poursuivre la modernisation, i.e. de copier

¹ Commissariat Général au Plan, *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*, La Documentation Française, 2003, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000577/0000.pdf>

² *The knowledge-based economy*, OECD, 1996, p. 7, disponible sur <http://www.oecd.org/science/sci-tech/1913021.pdf>

³ *The four pillars of knowledge economy*, World Bank, disponible sur <http://go.worldbank.org/5WOSIRFA70>

⁴ *The knowledge triangle shaping the future of Europe*, summary report from the conference 31 August-2 September 2009, Göteborg, Sweden, disponible sur <http://www.hsv.se/download/18.726d1204123dc555ee67ffe233/0926R.pdf>

⁵ *Education et Croissance*, Conseil d'analyse économique, La Documentation française, 2004 (avec Elie Cohen), disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000017/index.shtml>

⁶ *Idem*.

les technologies modernes provenant d'autres pays. Le rôle principal est joué par les investissements et les projets à long terme (exemple du Japon, de la Corée du Sud). Plus un pays se rapproche de la frontière technologique, plus il devient raisonnable de développer des projets liés aux innovations. Cependant, le passage de l'étape de modernisation à l'étape de l'innovation est parfois tardif, car les grandes corporations industrielles empêchent le développement de la concurrence en utilisant leur influence politique accrue.

L'efficacité des deux composantes de la croissance (modernisation via transfert et innovation) au niveau d'Etat est définie par les institutions, les deux étapes de croissance nécessitent des institutions différentes, leur changement représentant une difficulté pour l'Etat. Par exemple, les mesures protectionnistes recommandées aux pays se situant loin de la frontière technologique, deviennent un obstacle pour les innovations, mais il est politiquement difficile de les liquider.

Dans le contexte de cette théorie, la comparaison des caractéristiques de croissance de la Russie - en phase de rattrapage économique dans les années 1991 – 2013 – et de la France - s'approchant à la frontière économique, présente un enjeu intéressant, notamment en ce qui concerne la question de l'imitation (transfert) et de l'innovation.

« L'économie de la connaissance » est devenue un terme fréquemment utilisé par les dirigeants dans la définition des buts stratégiques du pays. Ces termes apparaissent dès le discours annuel du Président V. Poutine devant l'assemblée générale en 2000¹. Les nouvelles ambitions russes trouvent désormais leurs expressions dans les documents de stratégie économique à moyen et long terme.

Le passage vers l'économie de la connaissance en France a été en grande partie influencé par la politique de l'Union européenne. En 2000, l'UE a défini une stratégie visant à faire de l'économie européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique

¹ Poutine V., *Rossija ne granitse tysjacheletij* (« La Russie à la frontière des millénaires »), Novaja Gazeta (« Nouveau Journal »), le 4 janvier 2000, disponible sur http://www.ng.ru/politics/1999-12-30/4_millennium.html

du monde » vers 2010¹.

En 2002, le rapport du Commissariat général du plan diagnostique une relative fragilité du positionnement de la France dans l'économie du savoir, notamment en ce qui concerne l'innovation².

En 2013, l'analyse de la Commission européenne range la France non dans le groupe des pays leaders de l'innovation (le Danemark, la Finlande, l'Allemagne et la Suède), mais dans le second groupe, celui des suiveurs de l'innovation³. En même temps, selon The Global Innovation Index, la France est classée 20^{ème}, tandis que la Russie est seulement 62^{ème} ⁴.

Le plus grand problème est une faible adéquation des systèmes de recherche française et russe aux nouveaux modes de production des connaissances scientifiques. Pour avancer sur le chemin de l'innovation, la France et la Russie devraient surmonter des problèmes structurels et des obstacles culturels, dont un lien faible entre l'université et l'entreprise.

4. Le « néolibéralisme » comme nouveau référentiel de la politique publique

Suite à la crise économique des années 1970, différentes études ont identifié la mise en place d'un nouveau cadre d'interprétation du monde social qui est fondé sur une vision marchande des rapports sociaux⁵. Cette modification de la rationalité politique repose sur une conception néolibérale de l'Etat, qui se développe dès la fin des années 1970.

¹ *Conclusions de la Présidence*, Conseil européen de Lisbonne, les 23 et 24 mars 2000, disponible sur http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm

² *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*, rapport du groupe présidé par Pascal Viginier, novembre 2002, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000577/0000.pdf>

³ *Innovation Union Scoreboard 2013*, disponible sur http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/innovation-scoreboard/index_en.htm

⁴ *The Global Innovation Index 2013*, disponible sur <http://www.globalinnovationindex.org/userfiles/file/reportpdf/GII-2013.pdf>

⁵ Jobert B., *Le Tournant néolibéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris, L'Harmattan, 1994. ; Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs*, op. cit.

Une telle conception de l'Etat a des conséquences sur les politiques menées par les gouvernements : privatisation, libéralisation des secteurs des infrastructures, réorganisation de l'administration sous l'égide des principes du « nouveau management public », etc. Inspiré par le modèle marchand, le « nouveau management public » tend à subordonner l'Etat au marché selon des modalités suivantes : séparation de la prise de décision politique de la gestion opérationnelle, délégation de la gestion au niveau le plus bas pour réduire la bureaucratie, introduction des mécanismes du marché, orientation des services administratifs vers les besoins des usagers¹.

Cependant, la France et la Russie se distinguent par des traditions fortes de protectionnisme de la part de l'Etat qui entrent en contradiction avec la logique concurrentielle du néolibéralisme. Ces deux axes de développement conditionnent l'évolution contradictoire des pratiques d'administration française et russe et des universités.

Dans les universités françaises, « les objectifs de résultats sont établis par les projets de performance de la LOLF ² , qui privilégient les indicateurs quantitatifs de visibilité (essentiellement de la recherche) ; la sanction passe par la contractualisation des financements publics, et le contrôle est confié à un organisme extérieur nommé par les pouvoirs publics (AERES³, depuis 2014 HCERES) »⁴. La LRU⁵ accorde aux directions des universités l'autonomie gestionnaire nécessaire pour leur permettre d'être « de bons opérateurs de la LOLF »⁶.

Le modèle de réforme de l'Etat importé en 2003 en Russie est relativement classique et suit les préconisations de la Banque mondiale et de l'OCDE déjà mises en œuvre dans de nombreux pays. L'un des plus grands principes consiste en l'introduction d'une distance entre les producteurs et leur administration de tutelle. Depuis 2004, les fonctions de financement de

¹ *La nouvelle gestion publique « en action? »*, Revue internationale de politique comparée, 2/2004, Vol. 11, pp. 177-185.

² La loi organique relative aux lois de finances est le texte déterminant le cadre juridique des lois des finances, s'applique à toute l'administration française depuis 2006.

³ Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement, depuis 2014 le Haut conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

⁴ *L'Université et la nouvelle gestion publique*, entretien avec Annie Vinokur, disponible sur <http://institut.fsu.fr/L-universite-et-la-nouvelle.html>

⁵ Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, dite loi Pécresse, est adoptée en 2007 sous le gouvernement François Fillon.

⁶ *L'Université et la nouvelle gestion publique*, entretien avec Annie Vinokur, *op. cit.*

contrôle de la qualité et de réglementation des secteurs sont attribuées à des instances administratives distinctes. L'Etat se départ de plus en plus de son rôle de producteur de services publics, en vue de devenir stratège¹.

La réforme de l'enseignement supérieur russe de milieu des années 2000 s'inscrit dans un vaste projet de réforme d'Etat. Lancée au début du second mandat de V. Poutine, cette dernière a donné à l'Etat fédéral les moyens de se réinvestir dans une sphère publique qui avait échappé à son contrôle dans les années 1990. Cependant, l'engagement de l'Etat ne se fait pas avec l'objectif de la construction d'un « Etat-providence », mais plutôt d'un « Etat-entrepreneur ». Dans ce contexte, les transformations institutionnelles dans l'enseignement supérieur impliquent notamment le transfert de tutelle au niveau fédéral, ainsi qu'une redéfinition des règles de financement². Ainsi, en 2004, quatre agences ont été créées ayant pour fonction la gestion, le contrôle et la mise en œuvre des décisions du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, recréé également en 2004. L'autonomie gestionnaire commence à être attribuée à partir de 2008. Auparavant les universités étaient soumises aux mêmes règles que tous les établissements publics ce qui réduisait considérablement leur liberté de gestion, notamment celle des ressources financières.

L'évolution du référentiel global vers celui de l'économie néolibérale de la connaissance, dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle a redéfini le rôle et la place de l'université dans la société et ses relations avec l'Etat et le marché. En même temps, deux modèles de développement successifs des universités se forment pendant les deux dernières décennies.

C. De nouveaux modèles d'université : les influences externes

La fin de XX^{ème} – début du XXI^{ème} siècle sont caractérisés par l'eupéanisation et l'internationalisation qui poussent les universités à adopter le modèle ouvert au monde, axé sur les

¹Sigman C., *Quand autonomie rime avec contrôle : « Nouveau management public » et transformation des services publics en Russie*, dans Bernd Zielinski (dir.), *Penser le service public. Histoire et perspectives en France, en Allemagne et en Russie*, Laval, Presses de l'Université de Laval, 2010, pp. 219 - 235.

²Sigman C., *Impact du nouveau management public sur l'enseignement supérieur russe*, Russie. NEI. Visions, avril 2008, n° 30, disponible sur http://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifri_Sigman_FR_education_sup_avril_2008.pdf

échanges et des cursus comparables. Depuis l'apparition des classements internationaux en 2003, un nouveau modèle concurrentiel se développe, nommé l'université « de classe mondiale ». Il serait évidemment prématuré de dire que toutes les universités suivent ce modèle de développement. Au présent, la plupart des universités russes, notamment en province, suivent l'ancien modèle de développement national et non-compétitif. Cependant, les modèles mentionnés montrent la direction d'évolution des tendances.

1. L'internationalisation devient une « obligation »

Pour tracer ces tendances nous avons entrepris une étude bibliographique concernant l'internationalisation. En utilisant une méthode chronologique, nous avons étudié les dimensions différentes concernant l'internationalisation universitaire : un corpus de revues internationales et nationales, les organisations qui apparaissent, les thèmes de forums et de conférences sur l'éducation. La question principale que nous nous sommes posée est « à quel moment l'internationalisation devient une « obligation » pour les universités auparavant nationales ? Comment ce changement peut-il être appréhendé ? »

Les questions de l'éducation internationale sont étudiées depuis plus de la moitié d'un siècle (apparition de NAFSA¹ en 1945, des ouvrages et articles qui apparaissent dans les années 1970 notamment), cependant, avant les années 1990 le terme le plus utilisé était « *education abroad* », englobant de nombreuses activités internationales des universités. Les deux dernières décennies sont caractérisées par la routinisation du terme « internationalisation » : les échanges se multiplient et diversifient, l'internationalisation devenant un concept stratégique plutôt qu'un ensemble d'activités particulières. Ces années voient apparaître des revues spécialisées dans l'éducation internationale et ses problèmes, revues qui sont ensuite devenues des références dans leur domaine : *International Education Journal* en 1999, *Journal of Studies in International Education* 1997, *Journal of Research in International Education* en 2002.

La naissance des organisations spécialisées en études de l'éducation internationale caractérise également cette période : Association européenne pour l'éducation internationale (EAIE - *European association for international education*) en 1989, *Center for International*

¹ Association of International Educators, siège aux Etats Unis.

Higher Education (CIHE) à *Boston College* en 1995, Association Européenne de l'Université en 2001, *Center for Higher Education* (CHE), éditeur d'un célèbre classement international, en 1994.

L'internationalisation est également présente dans les discours et les études produites par des grands organismes internationaux, tels que l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale¹.

La « Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^{ème} siècle » et le « Cadre d'action prioritaire dans l'enseignement supérieur » adoptés en 1998 appellent à une coopération et à des échanges internationaux, décrits comme un moyen d'amélioration et de développement plus fort et plus équitable de l'enseignement supérieur dans le monde. Tous les rapports régionaux de la conférence de l'UNESCO de 1998 indiquent la tendance vers la convergence des systèmes via une coopération augmentée dans les régions. Plusieurs sections de ces documents citent la dimension internationale comme nécessaire pour garantir la qualité. L'UNESCO a donné l'exemple en lançant les chaires UNESCO-UNITWIN basées sur le partenariat égalitaire.

En parlant de l'internationalisation, il est impossible de marginaliser le sujet du processus de Bologne et de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche qui ont beaucoup contribué à l'évolution de modèle de l'université européenne actuelle. Auparavant, au milieu des années 1970, le Conseil des ministres de la CEE² avait adopté la Résolution sur le premier programme de coopération dans le domaine de l'éducation, et les programmes Tempus, Erasmus avaient été préparés. Lancé à la fin des années 1990 lors de la conférence de la Sorbonne en 1998 par les ministres de l'Education allemand, français, italien et britannique, le processus de Bologne vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Ses objectifs principaux incluent la «réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur », «une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur», ainsi que la «création de l'espace européen de l'enseignement supérieur » et « la promotion de ce système européen à l'échelon mondial »³. Les enquêtes de l'AIU de 2003 et 2005 montrent clairement l'importance des échanges régionaux, notamment européens, dans les stratégies d'internationalisation des universités.

¹Par exemple, environ 60 études sur l'internationalisation sont produites par l'OCDE selon le site oecd-ilibrary.org,

²Communauté économique européenne.

³Déclaration de Bologne, 1999, disponible sur

<http://www.unige.ch/formev/Archives/bologne/basic/DeclarationBologne.pdf>

Sous l'effet de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, la recherche universitaire s'est aussi internationalisée ces vingt dernières années, tout particulièrement grâce à la mobilité des chercheurs et des doctorants. La croissance de l'internationalisation est attestée par la croissance des citations non américaines, aussi que par la montée en présence des investisseurs étrangers¹.

Ainsi, le développement de l'internationalisation apparaît de moins en moins en tant qu'option, le choix concerne seulement la stratégie possible. L'internationalisation devient ainsi une composante essentielle de la qualité d'université et est désormais étudiée en termes d'efficacité et d'indicateurs.

Le classement international de la revue *Times Higher Education* a introduit le critère de l'internationalisation depuis le début de son édition en 2004. Le début des années 2000 est également caractérisé par l'apparition des véritables stratégies de l'internationalisation de plusieurs universités, notamment celles du Royaume-Uni.

En ce qui concerne les initiatives nationales de suivi d'internationalisation, elles se développent activement dans la deuxième moitié des années 2000. Par exemple, en 2006, les universités allemandes, sous la supervision de CHE², ont lancé un projet visant à mesurer leur internationalisation et à développer un kit d'indicateurs dans cet objectif³. En 2009, le projet « IMPI– Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation » a démarré avec le soutien de la Commission européenne, en coopération avec les opérateurs européens.

Au niveau global, l'internationalisation a commencé à être évaluée par l'Association Internationale des Universités en 2003, des enquêtes ont été également menées en 2005 et 2010⁴. En 2003, 73% des répondants considéraient l'internationalisation comme une « grande priorité » pour leurs institutions, notamment pour la possibilité de mobilité académique, collaborations et assurance de qualité⁵. Ainsi, le développement « humain » est devenu un bénéfice plus important

¹ *Internationalité, enjeux et conséquences. Internationalisation de la recherche*, Institut des hautes études pour science et technologie, synthèse 2012, disponible sur <http://www.ihest.fr/activites/les-cercles-de-l-ihest/internationalisation-de-la>

² Centre for Higher Education Development.

³ Brandenburg U., Federkeil G., *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions. Indicators and key figures*, working paper n° 92, 2007, disponible sur http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf

⁴ Knight J., *Internationalization of higher education: practices and priorities: 2003 IAU survey report*, International Association of Universities, disponible sur http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Internationalisation_2003_0.pdf

⁵ *Idem*, p.8.

de l'internationalisation que les avantages économiques.

Malgré les implications qu'elle induit dans le développement de l'université actuelle, l'internationalisation ne constitue pas une thématique très répandue, comme nous l'avons déjà mentionné, parmi les équipes de recherche dans les universités : ainsi, seulement une dizaine de thèses en France et en Russie sont réalisées sur le sujet de l'internationalisation universitaire depuis 2003 (selon une étude statistique à l'aide des instruments de recherche *theses.fr* et *dissercat.ru*).

Au début des années 2000, Jane Knight¹ et Hans de Wit² ont présenté quatre motivations principales pour le développement de l'internationalisation universitaire : politique, économique, académique et sociale/culturelle. Les enquêtes ont démontré que pendant la première moitié des années 2000 les motivations académiques et économiques jouent le rôle prépondérant. Cependant, à partir du milieu des années 2000 une composante politique forte entre en jeu avec le concept de l'université « de classe mondiale ».

2. Université « de classe mondiale » : nouveau défi

Le modèle de l'université internationalisée continue à se développer pendant la dernière décennie en acquérant de nouvelles formes et une nouvelle échelle. Parallèlement, à partir de milieu des années 2000, un nouveau modèle d'université apparaît, basé primordiallement sur la concurrence internationale.

En 2003, la première édition du classement de Shanghai a provoqué un choc dans plusieurs pays qui considéraient leurs systèmes universitaires comme traditionnellement efficaces, notamment en France. La croissance des classements basés essentiellement sur la recherche, plus facilement mesurable que d'autres paramètres (ARWU, classement de THE, classement QS, classement de Leiden), modifie l'échelle de la concurrence entre les établissements.

La définition de l'université « de classe mondiale » est souvent faite au niveau national : certaines universités russes se déclarent être « de classe mondiale » pour attirer plus d'étudiants.

¹ Knight, J., *A Time of turbulence and transformation for internationalization*, Ottawa, Canadian Bureau for International Education, 1999.

² Wit, H. de., *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*, Westport, Conn., Greenwood Press, 2002.

Malgré la subjectivité et le caractère très vague du terme, les discussions sur les universités « de classe mondiale » augmentent chaque année.

Une des premières études au sujet de l'université « de classe mondiale » apparaît dans l'article *The costs and benefits of World Class Universities* de Philip Altbach. : « Everyone wants a world-class university. No country feels it can do without one. The problem is that no one knows what a world class university is, and no one has figured out how to get one »¹. En 2005, la première conférence de *World Class Universities* a été organisée par l'Université Jiao Tong en initiant la quête de nombreux pays et universités à ce statut. Les coordinateurs de l'enseignement supérieur à la Banque mondiale, Jamil Salmi et Philip Altbach sont devenus les auteurs référents dans le domaine de l'excellence universitaire : dans leurs travaux les plus connus sur les universités « de classe mondiale », avec le soutien de la Banque mondiale, ils ont travaillé sur les critères de l'université de nouveau type et ont mené une étude sur les facteurs amenant à l'émergence des universités « de classe mondiale ».

Le nouveau phénomène de l'université soulève pourtant deux questions.

Premièrement, dans la comparaison internationale des établissements il est important de définir si l'université « de classe mondiale » est un concept systémique ou institutionnel². Si l'enjeu de l'internationalisation était l'enjeu institutionnel au début de 2000, avec le développement des classements le positionnement des universités nationales dans l'espace global est rapidement devenu un enjeu systémique au niveau de gouvernements. La France, l'Allemagne, la Russie, l'Espagne, la Chine, la Corée du Sud, Taiwan, la Malaisie, la Finlande, l'Inde, le Japon, Singapour, le Vietnam et la Lettonie ont lancé des initiatives pour créer des universités « de classe mondiale » selon un modèle néolibéral : concentrer l'excellence dans un nombre réduit d'universités. J. Salmi a estimé que dans les sept années passées il y a eu 33 initiatives comparables dans le monde dont les plus connues sont les projets de la Chine « 985 » et « 211 », *Exzellenzinitiative* en Allemagne, Initiatives d'excellence en France et *Brain Korea 21*³.

Ainsi, le décret du Président V. Poutine daté de 2012 donne comme objectif l'entrée de cinq universités russes dans la première centaine des classements internationaux. En 2013, 15

¹Altbach P. *The costs and benefits of world-class universities*, International Higher Education, 33 fall, 2003, p. 5.

²Lang D .W., « *World class* » initiative or the curse of comparison? The Canadian journal of higher education, Vol.25, n° 3, 2005, pp. 27 – 55.

³Siwinska B., *Rise of world class universities*, University world news, le 22 novembre 2013, disponible sur <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20131120134504702>

prétendants ont été sélectionnés pour recevoir davantage de soutien financier de l'Etat. Le Conseil international sur le renforcement de la compétitivité des universités leaders en Russie a été constitué afin d'assurer le suivi de la réalisation du programme.

En France, dans la lettre de N. Sarkozy à V. Pécresse de 5 juillet 2007, « l'amélioration du rang de nos établissements d'enseignement supérieur dans les classements internationaux, avec l'objectif de classer au moins deux établissements français parmi les 20 premiers et 10 parmi les 100 »¹.

Ellen Hazelkorn distingue deux modèles de développement d'universités dans la dernière décennie. Le modèle néolibéral concentre l'excellence et les ressources dans un petit nombre d'institutions. La France, la Russie, l'Allemagne, l'Espagne, la Chine – tels sont les exemples de ce modèle. Un autre modèle est social-démocratique et prévoit un équilibre d'excellence et d'équité via un soutien à des établissements « de bonne qualité » du système universitaire dans tout le pays (l'Irlande, la Norvège, l'Australie)². Ce concept amène à considérer, dans la recherche, le problème de la différenciation verticale des universités et son influence sur le système universitaire en général. Dans l'article déjà mentionné *The costs and benefits of World Class Universities*, Philip Altbach argumente qu'il est aussi important pour les institutions académiques d'être « de classe nationale » ou « régionale » que de chercher à copier les universités les plus riches et élitistes³.

En outre, le concept systémique de développement des universités soulève la question de la compétitivité des territoires. L'activité économique étant actuellement globale, les régions participent également à la concurrence universitaire nationale et internationale en créant des réseaux et des clusters (cf. Plateau Saclay en France, pôle Skolkovo en Russie).

La deuxième question associe le terme de « classe mondiale » à la qualité et à l'évaluation de la qualité d'une université. Il n'y a pas de consensus international sur la définition de la qualité « de classe mondiale », en grande partie car les définitions de qualité suivent les intérêts de

¹ *Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République*, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement supérieur et de recherche, le 5 juillet 2007, disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html>

² Hazelkorn E., *World-Class Universities or World-Class Systems? Rankings and higher education policy choices*, Paris, 2011, UNESCO Forum on Rankings and Accountability in Higher Education, disponible sur http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/RANKINGS/Ellen%20Hazelkorn_.pdf

³ Altbach P., *The costs and benefits of World-Class Universities*, International Higher Education, 33 Fall, 2003, p. 8.

groupes variés d'un pays : étudiants, universitaires, employeurs, bailleurs de fond, gouvernement¹.

Les documents de référence souvent cités quand on aborde le sujet de l'université « de classe mondiale » sont notamment les études de J. Salmi et P. Altbach : *Le défi d'établir des universités de rang mondial* (2009) et *La voie de l'excellence académique : la création d'universités de recherche de rang mondial* (2011), les deux publiées avec le soutien de la Banque mondiale. Les facteurs principaux de succès, selon les auteurs, sont la haute concentration des talents, le financement abondant et le système de gestion qui réunit l'autonomie, la souplesse et la stabilité permettant de favoriser la réalisation d'innovations à long terme.

Trois approches de création des universités « de classe mondiale » sont proposées par les auteurs : la modernisation des universités existantes, la fusion des universités et la création de nouveaux établissements d'excellence. Les gouvernements russe et français suivent les deux premiers concepts, en Kazakhstan par exemple une nouvelle université autonome de recherche a été créée en 2009, avec le soutien de la Banque mondiale – l'Université Nazarbaev. Cependant, J.Salmi argumente que la création d'une nouvelle université portant une culture « d'excellence » sera plus efficace que la modernisation d'une université déjà existante, compte tenu de l'importance des traditions universitaires. Cette hypothèse est tout particulièrement significative pour notre recherche : sur l'exemple de deux « anciennes » universités en cours de modernisation, nous nous proposons d'observer le degré de changement dans la culture et les pratiques universitaires, les facteurs qui servent de catalyseurs et d'obstacles pour l'évolution.

Au terme « université de classe mondiale » s'ajoute un autre, celui de « l'excellence ». En France l'excellence est « devenue, au fil de l'évolution de la réforme de l'enseignement supérieur, un mot-clé des annonces ministérielles, rapidement usé par son utilisation intensive »². Comme le remarque M.-O. Padis, le terme est propre aux instrumentalisation : l'excellence est à la fois présentée comme un projet et comme un label, l'acquis et l'espéré³. En Russie on parle des universités « clés », « motrices », le mot « excellence » ou ses analogies n'étant jamais utilisés dans ce contexte. Cette remarque, qui pourrait au début paraître une spécificité linguistique propre à la langue, nécessite pourtant une attention plus approfondie dans la recherche car elle reflète les

¹Fraser, M., *Quality in higher education: an international perspective*, dans Green D. (éd.), *What is quality in higher education?* Buckingham, Open University press and Society for Research into Higher Education, 1994, pp. 101–111.

²Padis M.-O., *Quelle évaluation ? Quelle excellence ?* Esprit, juillet 2012/7, p. 13.

³*Ibid.*

particularités des représentations nationales.

Dans les dernières années la qualité comme l'expression du statut « de classe mondiale » est rattachée de plus en plus à la recherche et non à l'éducation¹. C'est lié notamment à des attentes des « clients » de l'université s'exprimant en évaluation de ces activités. Dans certains pays, comme le Royaume-Uni ou l'Australie, les gouvernements commencent à financer la recherche et l'enseignement supérieur séparément. La raison de cette démarche provient du fait que la recherche est évaluée en termes de qualité tandis que l'enseignement supérieur, notamment au niveau de Licence, en termes de productivité, d'efficacité et de valeur ajoutée².

Selon Annie Vinokur, on observe actuellement en France une tendance à la division de l'enseignement supérieur en deux : d'un côté, des universités entrepreneuriales se consacrant prioritairement à la R&D et à la formation de personnel de très haut niveau qui sont financées par les ressources publiques ; de l'autre, des établissements « tertiaires », destinés à la formation au moindre coût de la classe moyenne et à son adaptation aux besoins fluctuants de l'économie³.

Ainsi, une étude préalable des documents internationaux et nationaux a permis d'identifier les étapes importantes d'évolution de l'université dans l'espace international. Vers la fin du XX^{ème} siècle l'appartenance à l'espace international passait par la coopération : l'internationalisation a remplacé le terme « échanges internationaux », des efforts ont été entrepris pour rendre compatibles les systèmes de l'enseignement supérieur pour renforcer ces échanges. L'université se positionnait dans l'espace international grâce à la mobilité de ses étudiants, tant entrante que sortante. L'internationalisation se développait majoritairement pour des raisons académiques et économiques.

Vers le milieu des années 2000, un autre motif est de plus en plus présent dans les discours portant sur les universités : celui de la concurrence pour les ressources à tous niveaux qui amène à la différenciation croissance des universités favorisées tant par les établissements eux-mêmes que

¹Altbach P. *The costs and benefits of world-class universities*. *op. cit.*

²Lang D.W., « *World class* » initiative or the curse of comparison? *op. cit.*, p. 32.

³*L'Université et la nouvelle gestion publique*, entretien avec Annie Vinokur, disponible sur <http://institut.fsu.fr/L-universite-et-la-nouvelle.html>

par les gouvernements intéressés. L'affirmation sur la scène internationale passe désormais par la qualité, notamment de recherche, des universités modernisées. L'internationalisation devient ainsi une affaire hautement politique.

PLAN DE LA THESE

La thèse est divisée en deux parties, en accord avec notre méthodologie développée dans la Partie II de l'Introduction. Dans un premier temps, l'internationalisation est présentée en tant que donneur de sens à l'évolution de référentiel de l'université en France et en Russie, pour analyser, dans un deuxième temps, les différentes formes de cette évolution observables sur le terrain.

Ainsi, dans la Première partie, il s'agira de comprendre comment le référentiel de la nouvelle université internationalisée s'est formé dans les dernières décennies, et si ce dernier trouve son reflet dans les politiques des relations internationales de l'enseignement supérieur et de la recherche à plusieurs niveaux.

Le premier chapitre donnera un aperçu des discours relatifs à la construction d'un nouveau rapport au monde d'université locale. Nous distinguerons trois sujets autour desquels il pourrait y avoir des changements de légitimité de la « nouvelle » université : la mission scientifique et éducative d'établissement, l'avantage économique ou la responsabilité sociale, l'ouverture aux valeurs et exigences internationales ou la conservation des traditions universitaires.

Le deuxième chapitre sera consacré à la réalisation de l'idée de la « nouvelle université » dans les politiques et les stratégies d'internationalisation au niveau d'Etat et d'Université. Au niveau d'Etat, nous aborderons la question du positionnement des systèmes universitaires russe et français à l'international dans ses deux formes : coopération et compétition. Ensuite, nous nous concentrerons sur l'élaboration de la politique internationale des différents types d'universités en France et en Russie.

Si la Première partie analyse la formation du nouveau référentiel de l'université internationalisée et son expression dans les documents stratégiques, dans la Deuxième partie une étude de terrain s'impose pour explorer dans quelle mesure ce référentiel change en réalité.

Le premier chapitre de la Partie se concentre sur le changement de formes d'organisation et de modes de régulation dans les systèmes universitaires français et russe.

Dans le deuxième chapitre nous avons choisi de nous concentrer sur les acteurs-clés de la vie universitaire, et de suivre les changements possibles dans leurs pratiques et leurs habitudes professionnelles : l'enseignement, la recherche, les tâches administratives, la mobilité et la coopération internationale, la gestion des carrières. Ce chapitre présente de multiples facettes de l'internationalisation des universités russes et françaises en montrant la culture académique en pleine transformation.

PREMIERE PARTIE

L'INTERNATIONALISATION – DONNEUR DE SENS A L'EVOLUTION STRATEGIQUE

Cette partie doit permettre d'offrir des éléments de réponse à la question : comment le référentiel de la nouvelle université internationalisée (s') est formé dans les dernières décennies et trouve son reflet dans les politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche à plusieurs niveaux : Etat, région, université ?

Le premier chapitre analyse l'évolution récente des dimensions essentielles de l'université : sa mission, sa relation à la société, au territoire et au monde. Si ce chapitre se concentre sur le changement de l'idée de l'université en général, le chapitre suivant étudiera l'application de cette idée à l'élaboration des politiques de l'internationalisation dans un Etat ou une université.

CHAPITRE 1 THEORISER LE CHANGEMENT : LE DISCOURS STRUCTURANT

Durant les dernières décennies les universités ont connu de nombreux changements dans leur fonctionnement et leur conception. Ces changements soulèvent de divers débats sur le nouveau type d'université, ancrée dans la recherche, la rentabilité et s'alignant aux modèles internationaux. Le chapitre suivant nous amènera à réfléchir aux voies par lesquelles l'université moderne acquiert sa nouvelle légitimité dans les sociétés russe, française et internationale.

Le chapitre se concentre autour des thémata qui définissent, selon nous, l'université actuelle. La notion de thémata a été proposée par physicien et épistémologue Gerald Holton dans le but de désigner des « croyances ontologiques fondatrices, globalisantes et indémontrables »¹. Chez G. Holton, les thémata se présentent sous la forme de couples d'opposition qui seront dans notre cas : recherche – formation (section 1), économique – social (section 2), international – local (section 3).

¹ Holton G., *L'imagination scientifique*, trad. de l'anglais par J.-F. Roberts, Paris, Gallimard, 1981.

Section 1. Thémata « formation - recherche »

La première section de ce chapitre est consacrée à l'analyse de l'évolution des deux missions traditionnelles de l'université : l'enseignement et la recherche. Dans les nouvelles conditions de « l'économie de la connaissance », la recherche est mise au premier plan et devient le facteur essentiel de la concurrence internationale parmi les universités. La Russie et la France, ayant des particularités nationales d'organisation de la recherche et de l'enseignement, se trouvent ainsi devant un dilemme cornélien : est-il préférable de rester fidèle à leur modèle national ou suivre des tendances internationales ?

Le thème « formation-recherche » sera analysé sous deux angles. En premier lieu, il s'agira d'une réponse institutionnelle au défi du changement de rôle de la recherche et de l'enseignement dans les universités sous l'influence de la concurrence internationale (sous-section 1). Ensuite, nous porterons un regard attentif au niveau micro pour identifier les changements du statut d'enseignants - chercheurs¹ et de la perception de leur rôle par la société moderne (sous-section 2).

Sous-section 1. Recomposition des fonctions des universités en France et en Russie

La mission de l'université a subi de nombreuses évolutions depuis sa création. Les deux composantes traditionnelles de la mission universitaire – l'enseignement et la recherche – acquièrent une importance différente selon l'époque et le pays.

Nous aborderons, en premier lieu (§1.1.), l'évolution de la mission des universités durant leur histoire et la diffusion du concept de l'université « de recherche » qui devient un repère pour les universités désirant obtenir un « rang mondial ». Cependant, les universités russes et françaises se distinguent des grandes universités mondiales, de par la prépondérance de la mission de l'enseignement, laissant une grande partie de la recherche aux structures spécialisées. Le deuxième paragraphe aborde donc l'évolution de l'interaction entre l'enseignement et la recherche dans les universités des deux pays depuis la fin des années 1990, en vue d'un

¹Nous utilisons ce terme français car il aborde les deux missions de travail à l'université. En Russie, le terme « enseignant de l'université » est utilisé plus fréquemment dans les articles de revues ou de presse ; dans les documents législatifs le terme utilisé est « travailleurs scientifico-pédagogiques », ou « corps de professeurs et d'enseignants ».

renforcement de leur compétitivité.

§1.1. Quelle légitimité pour une université « de recherche » ?

La dernière décennie est marquée par des réformes du secteur de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays, dans le but d'organiser le système universitaire autour de grandes universités « de recherche » ayant une notoriété internationale. C'est le cas de l'Allemagne avec son programme *Exzellenzinitiative*, de la France avec les Initiatives d'excellence, de la Russie avec les programmes de soutien à des universités-clés, de la Chine avec le « Projet 211 » et le « Projet 985 », du Japon avec le programme « Global 30 »...

Dans ces évolutions, le terme « université de recherche » est devenu la référence pour toutes les universités en acquérant une certaine légitimité dans la société internationale (les programmes annoncés plus haut en sont l'exemple). Nous nous sommes posé la question des raisons qui nourrissent la légitimité du terme « université de recherche ».

Une étude des discours et des documents provenant d'organisations internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale, l'EUA, l'AIU a montré qu'il existe peu de travaux sur la recherche et sur le modèle d'université préférable pour le développement d'un pays.

L'université « de recherche » n'est également pas promue via le modèle de l'université « de classe mondiale », car cette dernière se caractérise par d'autres critères, selon Jamil Salmi (concentration de talents, ressources abondantes, gouvernance appropriée)¹. D'ailleurs, une université « de recherche » n'est pas nécessairement une « université qui réussit », remarque John Taylor, Directeur de *Center of Higher Education Management and Policy* à l'Université de Southampton².

Ainsi, on peut conclure que d'autres facteurs influencent la diffusion du concept d'« université de recherche ». Nous avons distingué quatre raisons évoquées dans les discours internationaux ou nationaux sur les universités « de recherche » :

- historique ;
- économique ;

¹Salmi, J., *Le défi d'établir les universités de rang mondial*, Banque Mondiale, Washington DC, 2009.

²Taylor J., *Gérer l'ingérable : la gestion de la recherche dans les universités à vocation de recherche*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 2/ 2006 (n° 18), pp. 1-28.

- leadership américain ;
- compétitif.

La question de la légitimité de l'université est inséparable de celle de ses missions indiquées dans *mission statement*. Les universités américaines ont été les premières à publier leurs *missions statements* dans les années 1930, suivies par les universités britanniques et canadiennes. Les missions universitaires d'aujourd'hui sont souvent fondées sur un triptyque : formation, recherche et service à la société. S'y rajoutent souvent d'autres objectifs tels que l'intégration internationale, régionale, professionnelle.

La source la plus importante d'idées sur les missions de l'université dans l'histoire est la philosophie. Ainsi, la scholastique représentait la philosophie dominante des universités médiévales, l'humanisme s'est développé dans les universités des temps modernes suivi par le néo-humanisme de Humboldt qui a promu l'importance de la recherche universitaire.

Cependant, même après Humboldt, la mission de recherche n'a pas toujours été affirmée en tant qu'une des missions principales. Dans *The Idea of a University* (1873) John Henry Newman défend les arts libéraux contre la recherche organisée. Cependant, l'idée des communautés des universitaires dédiées à la connaissance pour la connaissance, que John Henry Newman a proposée au milieu de XIX^{ème} siècle, était déjà mourante quand Newman l'a décrite. Elle a ainsi été remplacée par l'idée d'« université moderne » d'Abraham Flexner, basée sur les universités allemandes. Dans *Universities: American, English, German* (1930), Abraham Flexner préconise la recherche pure et l'enseignement en troisième cycle (« *graduate* ») plutôt que l'enseignement en deuxième cycle (« *undergraduate* ») et le service public. Dans *Mission of the University* (1944), J.Ortega y Gasset exclut la recherche des missions universitaires et se focalise sur l'éducation libérale et professionnelle. Finalement, C. Kerr dans *The Uses of the University* (1963) propose le concept de « *multiversity* », quand une seule institution accomplit plusieurs missions pour le bien-être de la société. Aujourd'hui, plusieurs concepts d'universités coexistent, leurs créateurs étant de niveau international.

La deuxième raison est certainement liée au développement de « l'économie de la connaissance » qui définit un lien fort entre l'enseignement, la recherche et l'industrie déjà présenté dans l'Introduction. Cette raison fait que les gouvernements investissent de plus en plus dans la science en favorisant ainsi le développement des universités « de recherche ». Cependant, pour les pays tels que la France, la Russie, la Chine, où la recherche est partagée entre les

universités et des organismes spécialisés, cette raison répond en une moindre mesure à la question du développement de l'université « de recherche ».

La troisième raison concerne le leadership américain, au XX^{ème} siècle dans de nombreux domaines. Les discours stratégiques soviétiques ou européens sur le développement sont présentés en opposition à la puissance américaine (course aux armements, compétition de deux puissances, construction d'un marché unique européen et d'un espace de l'enseignement supérieur et de la recherche pour s'opposer aux Etats-Unis).

La version américaine de l'université allemande « d'Humboldt » diffère de son modèle initial. Au XIX^{ème} siècle, les universités américaines commencent à favoriser le développement de la recherche en se focalisant sur l'agriculture et l'industrie émergente du pays. Grâce à des financements importants pendant la guerre froide et à une gouvernance efficace, au milieu du XX^{ème} siècle, les universités américaines sont devenues le modèle global dominant.

Pourtant, le terme « université de recherche », si fréquemment utilisé pour désigner l'université moderne, amène à des confusions. Ce terme provient en effet de la classification de Carnegie¹ concernant les universités américaines. Les universités « de recherche » constituaient le groupe d'universités les mieux classées jusqu'en 2005 quand, suite à un changement de méthodologie, le terme a disparu de la classification.

Dans sa classification actuelle des établissements d'enseignement supérieur, la Fondation Carnegie propose trois définitions dans la catégorie « université doctorale » :

- universités de recherche (activité de recherche intensive) ;
- universités de recherche (activité de recherche très intensive) ;
- universités doctorales / de recherche².

¹La classification de Carnegie a été créée par la Fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement en 1973. C'est une base pour la classification des collèges et des universités américaines, destinée à des études et analyses dans le domaine éducatif pour lesquelles il est important de comparer des institutions très différentes. La classification peut être trouvée sur le site de la fondation <http://classifications.carnegiefoundation.org/>.

²Les dimensions suivantes de l'activité de recherche seront examinées : les dépenses en recherche et développement en sciences et ingénierie, les dépenses en recherche et développement dans d'autres domaines, le personnel de recherche dans le domaine des sciences et ingénierie, la remise du grade de doctorat dans le domaine des sciences humaines, sociales, dures et autres (par exemple management, éducation, politiques publiques...) Les données sont combinées statistiquement en utilisant l'analyse en composantes principales, pour créer deux indices de l'activité de

Durant la période considérée, les établissements de ce type ont décerné au moins vingt doctorats pendant l'année 2008 – 2009. Selon la classification de Carnegie, en 2010, aux Etats-Unis existaient seulement 6,3% d'universités donnant le grade de docteur et seulement 2,3% étaient désignées comme universités avec une activité de recherche très intensive¹.

Au niveau informel, le terme est resté et se répand non seulement aux Etats-Unis, mais dans d'autres pays. Souvent, des universités s'attribuent, sur leurs sites web, le titre d'universités « de recherche » car il n'existe pas de caractéristiques précises reconnues internationalement pour ce type d'institution.

Cette question préoccupe pourtant les meilleures universités mondiales. Pour définir les caractéristiques-clefs des universités « de recherche », quatre associations internationales se sont réunies en Chine le 10 octobre 2013 : la Ligue des universités européennes de recherche (LERU) à laquelle appartiennent la CURIF (Coordination des universités de recherche intensive françaises), l'Association des universités américaines, le Consortium des neuf universités de recherche chinoises et le Groupe des Huit (Australie).

La réunion a permis de formuler les 10 caractéristiques suivantes d'une université « de recherche » :

1. La recherche de l'excellence dans toutes les actions, évaluée de manière désintéressée et indépendante par des pairs ou des personnes compétentes sans liens avec l'université.
2. La recherche de haut niveau et dans un large éventail de domaines, donnant lieu à des résultats reconnus internationalement et largement diffusés dans la communauté.
3. L'engagement dans la formation des chercheurs, principalement à travers le doctorat.
4. L'engagement d'enseigner pour produire des diplômés dont la formation leur permettra de contribuer au bien-être national.
5. La préoccupation constante de maintenir dans le domaine de la recherche les plus hauts standards d'intégrité et les obligations éthiques.

recherche qui reflètent la variation totale via ces mesures. Un indice représente le niveau global de l'activité de recherche, l'autre, mesure l'activité de recherche par personne. Les résultats permettent de positionner les établissements dans un graphique à deux dimensions : on calcule la distance de chaque université par rapport au point commun de référence, ensuite les résultats permettent de trier les institutions en trois groupes, en fonction de l'ordre de grandeur de la distance en question.

¹Site officiel de la Fondation Carnegie, <http://classifications.carnegiefoundation.org/>

6. L'exercice responsable de la liberté académique par les professeurs dans leurs activités de production et de diffusion des connaissances par le biais de la recherche, l'enseignement et le service, à l'intérieur d'une culture de la recherche basée sur une approche sans préjugés ni contraintes et sur un examen constant et critique des connaissances actuelles, qui va au-delà des considérations pratiques ou matérielles, au-delà des besoins immédiats, et qui a pour but de développer la compréhension, les compétences et l'expertise nécessaires pour façonner l'avenir et contribuer à l'interprétation d'un monde en changement.

7. La tolérance aux désaccords et l'engagement à favoriser des débats et des discussions civilisées pour une meilleure compréhension du monde et pour la production de nouvelles connaissances et technologies.

8. Le droit d'établir ses propres priorités, ainsi que le droit de décider qui recruter à travers le monde.

9. L'engagement à soutenir ses communautés locales et nationales et à contribuer au bien-être à travers le monde.

10. L'ouverture et la transparence de la gouvernance¹.

Comme il est noté dans le document, très peu d'universités peuvent être universités « de recherche ». En outre, dans chaque pays il peut exister des critères particuliers d'université « de recherche » en tant que statut. Par exemple, en Russie c'est le statut obtenu lors d'un concours national pour dix ans.

La quatrième raison concerne les classements internationaux qui, depuis 2003, favorisent également le modèle de développement d'universités « à vocation de recherche ».

Initialement, les classements universitaires des établissements n'étaient qu'une forme d'évaluation parmi d'autres, destinée à juger de l'efficacité des universités. Cependant, le recours systématique à des palmarès d'universités est devenu un véritable phénomène depuis un peu moins de dix ans. La multiplication des palmarès d'universités pourrait être associée avec une demande de repères dans un contexte de développement de l'enseignement de masse. Jusqu'à présent, les classements ne portent que sur certaines missions de l'université. Peu d'entre eux

¹ *Hefei Statement on the ten characteristics of research universities*, LERU, la version française est récupérée sur le site <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/10-criteres-pour-etre-une-universite-de-recherche.html>

prennent en compte la diversité, que ce soit au niveau des types d'établissements ou des missions qui leur sont confiées. Les classements internationaux actuels reflètent beaucoup plus la performance des activités de recherche des universités que la qualité de l'enseignement dispensé. Ainsi, parmi les classements internationaux les plus connus, trois sont axés uniquement sur la recherche (classement de Leiden, classement de Taiwan, Scimago), seulement un classement ne prend pas la recherche en considération (Mines Paris Tech) et pour les autres la recherche prend une place importante voire prépondérante (classement de *Times Higher Education*, ARWU, classement de Leiden, classement de Taiwan, Scimago...).

Cette situation pourrait s'expliquer par une relative facilité de mesurer les résultats scientifiques par rapport à une qualité de l'enseignement plus difficile à qualifier. Les indicateurs bibliométriques utilisés pour mesurer la performance de la recherche dans la plupart des classements sont en effet des « mesures directes », tandis que les indicateurs relatifs à l'enseignement sont tous des « indicateurs indirects ».

Les principales catégories d'indicateurs liés à la recherche sont :

Le nombre de publications

Le nombre de citations

L'indice h

Les enquêtes de réputation de la recherche

Le financement de la recherche

L'intensité de l'activité doctorale

L'opposition au système américain, dont quelques d'universités de haute activité de recherche prennent la majorité des places dans les classements internationaux, se manifeste par la création en 2013 du classement européen U-Multirank qui vise à prendre en compte des différentes missions de l'université : enseignement, recherche, insertion professionnelle, internationalisation, contacts avec la région.

L'essor du modèle de l'université « de recherche », de par son profil particulier, amène actuellement les universités de l'Europe à s'aligner au modèle d'enseignement supérieur des Etats-Unis : les collèges qui décernent les diplômes de *bachelor* et servent à « l'enseignement des

masses », des universités axées sur la recherche, enseignant aux niveaux de master et de doctorat.

Nous avons abordé les raisons de la légitimité de l'université de recherche à l'international, cependant, la « voie propre » de développement des universités russes et françaises à côté des organismes de recherche nous amène à nous questionner sur l'évolution de relations entre ces institutions et sur les missions des universités vers la fin XX^{ème} – début XXI^{ème} siècles.

§1.2. Les enjeux de la recherche et de l'enseignement en France et en Russie

L'évolution du secteur universitaire en France et en Russie dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, décrite dans l'Introduction, a amené à un fort dualisme dans les deux systèmes. Ainsi, les grands organismes de recherche (CNRS, INSERM¹, INRA², CEA³, etc.) coexistent avec les universités en France, tandis que les instituts scientifiques (plus de 480) coexistent avec les universités en Russie.

Des efforts considérables sont pourtant faits pour renforcer la recherche nationale dans les deux pays, suite au développement de la compétition internationale universitaire, visible notamment dans les classements internationaux. Cette situation nous amène à réfléchir sur la vision du problème des interactions entre les missions universitaires en Russie et en France.

Deux questions se posent ainsi. Premièrement, comment comprend-on l'interaction entre la recherche et l'enseignement supérieur en Russie et en France ? Ensuite, quelles formes de rapprochement de ces deux domaines sont préférées dans les deux pays ?

Malgré la situation comparable de dualisme des organismes de recherche et des universités, la question ne se pose pas dans les mêmes termes en France et en Russie. Pour comprendre ceci, nous allons distinguer les dimensions institutionnelle (type d'activité), structurelle (formes de coopération) et législative.

En France, le discours principal est concentré davantage sur le dualisme organisationnel du système (universités et organismes de recherche) que sur l'enseignement supérieur et la recherche comme deux domaines d'activité. Ce « système de recherche dual » est depuis vingt ans

¹Institut national de la santé et de la recherche médicale.

²Institut national de la recherche en agronomie.

³Commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives.

progressivement réduit ; et de la sorte, son évaluation ambivalente : fierté nationale, d'une part ; souvent accusé de la présence insuffisante des universités françaises dans les classements internationaux, d'autre part.

Le rapprochement université-CNRS date des années 1960 avec la création des unités mixtes de recherche (UMR) dans les années 1990. Aujourd'hui, un peu plus de la moitié des chercheurs en France travaillent dans les laboratoires des universités, des grandes écoles ou des autres établissements d'enseignement supérieur¹. Les organismes de recherche sont également de plus en plus impliqués dans le travail avec les universitaires, mais les filières de carrière sont séparées, et les conditions pour exercer une activité scientifique restent difficiles à l'université. « Un maître de conférences qui rentre actuellement à l'université et qui veut faire de la recherche, doit parallèlement participer à l'administration de son université, faire un nombre d'heures d'enseignement qui n'est pas négligeable devant des publics étudiants très nombreux. Cette situation difficile fait qu'un certain nombre d'entre eux lâchent prise sur la recherche »², estime Christine Musselin.

Pourtant, la prise en compte du rôle important des universités dans la recherche est réclamée par les présidents d'universités qui demandent en 2004 que la loi sur la recherche, soumise au Parlement par Jacques Chirac, soit « une loi d'orientation et de programmation concernant l'enseignement supérieur aussi bien que la recherche »³. Ils font également une proposition concernant la répartition des postes ministériels dans l'avenir: « le regroupement au sein d'un ministère de plein exercice de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la technologie serait le signe pour notre communauté d'une réelle vision prospective qui réaffirmerait le caractère indissociable de la formation supérieure et du travail scientifique »⁴, estiment-ils. Cette demande sera entendue en 2005, quand François Goulard a été nommé ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche. C'est sous son mandat que les pôles d'enseignement supérieur et de recherche ont été créés par la loi du 18 avril 2006, afin de faciliter la coopération des différents acteurs de la recherche et de l'enseignement.

¹ *Effectifs de chercheurs par type d'établissement en 2011 (en ETP recherche)*, L'Etat de l'emploi scientifique en France, Rapport 2014, p. 69, disponible sur http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Personnels_ens._sup_et_chercheurs/20/1/rapport_emploi_scientifique_2014_382201.pdf

² Wilkin L., *Entretien avec Christine Musselin, auteure de La longue marche des universités*, Pyramides, 14/2007, p.152.

³ *Les présidents d'université écrivent à Chirac*, Le Nouvel Observateur, le 27 mars 2004, disponible sur <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20040324.OBS6461/les-presidents-d-universite-ecrivent-a-chirac.html>

⁴ *Idem.*

Le regroupement des postes au sein du ministère a abouti en 2007 à la création du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Toutefois, les deux Présidents de la République qui ont été au pouvoir dans les années suivantes, ont exprimé des avis différents au sujet du rapprochement de la recherche et de l'enseignement.

La position de Nicolas Sarkozy montre une intention d'alignement des universités françaises avec le modèle américain d'universités de recherche. « Aux Etats-Unis, l'immense majorité des opérateurs de la recherche sont des universités. Ce n'est pas encore le cas en France, mais c'est notre objectif. Les choses vont évoluer. Pourquoi ce qui marche ailleurs ne marcherait-il pas pour la France ? Ce serait extraordinaire tout de même ! Et les organismes de recherche sont appelés à devenir davantage de vraies agences de moyens, au service des universités et des établissements où la recherche a été jugée la plus prometteuse, à savoir les Initiatives d'excellence¹. C'est dans cette optique que la loi LRU a vu le jour en 2007 et que les Investissements d'avenir ont été développés à partir de 2010. A l'image de la politique de développement de l'IdEx de Bordeaux, les clusters visent à développer une innovation pédagogique qui permet de coordonner et d'accompagner les initiatives des acteurs. Les huit laboratoires et les clusters d'excellence existant sur le site bordelais participent activement à la conception et à l'organisation des formations des niveaux master et doctorat. La dimension territoriale joue désormais un rôle significatif dans le rapprochement « physique » de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Pour sa part, François Hollande exprime son intention de garder la structure actuelle de la recherche avec l'UMR « comme élément structurant de la recherche universitaire ». « La France a la chance d'avoir de grands organismes de recherche (le CNRS, l'INSERM, le CEA, l'INRA, l'INRIA²...). Cette exception française doit constituer un atout. Ceux-ci doivent retrouver un rôle de pilotage scientifique national et d'appui à la recherche conduite dans les universités³. Le caractère modéré de la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche adoptée en 2013 témoigne d'une intention de ralentir les démarches de rapprochement des universités françaises avec le modèle américain, entreprises par Nicolas Sarkozy.

¹ *La science vue par les favoris à l'élection présidentielle française*, Nature, le 18 avril 2012 disponible sur <http://www.nature.com/news/la-science-vue-par-les-favoris-%C3%A0-l-%C3%A9lection-pr%C3%A9sidentielle-fran%C3%A7aise-7.3958?article=1.10461>

² Institut national de recherche en informatique et en automatique.

³ *La science vue par les favoris à l'élection présidentielle française*, op. cit.

Ainsi, aujourd'hui, les moyens principaux de renforcement de la recherche universitaire et de son lien avec l'enseignement en France sont les UMR et les projets nationaux du type IdEx, LabEx¹, EquipEx².

Malgré la situation similaire à première vue, le problème de dualisme entre la science et l'enseignement supérieur est traité différemment en Russie. Premièrement, le type même de l'institution indique la différence (davantage historique) dans la compréhension des missions des universités. En France, la loi Faure de 1968 définit l'université comme établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel. En Russie, les universités ou d'autres institutions du même type (académies, instituts) appartiennent au type « établissement d'enseignement supérieur professionnel », malgré le fait que les missions de ces établissements incluent tant l'enseignement que la recherche.

La nécessité d'intégration de la recherche et de l'enseignement a été déclarée comme une des affaires stratégiques d'Etat dans les années 1990, dans le document « Sur la science et la politique scientifique d'Etat ». Pratiquement, elle a été soutenue par le programme « Soutien fédéral à l'intégration de l'enseignement supérieur et de la science fondamentale pour 1997 – 2000 ». Son composant principal est la création des centres scientifiques et éducatifs à la base des universités et des organismes de recherche. Du manque de moyens a résulté l'échec de l'intégration : elle n'a pas obtenu de nouvelles qualités, mais a vu renforcer les anciennes sans que la science dans les universités reçoive une impulsion importante, ou que les chercheurs commencent à enseigner. La structure universitaire et académique n'a pas changé.

Ce programme a été suivi par un autre, pour 2002 – 2006, qui n'a pas non plus obtenu beaucoup de résultats. En fait, malgré l'émergence de ce type de programmes, il restait un nombre important de barrières législatives et normatives. Les formes possibles de l'intégration n'ont pas été définies, aussi bien que le droit des chercheurs de l'Académie des sciences³ ou des instituts scientifiques d'enseigner dans les universités, ou le droit d'universités d'utiliser une partie de ses

¹ Labex, ou Laboratoires d'excellence, sont des instruments du programme Investissements d'avenir destinés à soutenir la recherche des équipes scientifiques sur une thématique donnée

² EquipEx, ou Equipements d'excellence, est un projet visant à doter les établissements français d'enseignement supérieur et de recherche d'équipements scientifiques de qualité.

³ L'Académie des sciences de Russie est le plus grand centre de la recherche fondamentale en Russie.

ressources à la création de laboratoires communs¹.

En 2007, ces lacunes réglementaires ont été prises en compte. L'article sur « l'Intégration de l'enseignement supérieur et de la science » est introduit dans la loi de 1996 « Sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire », l'objectif étant la formation des cadres pour la science et l'amélioration de la formation via l'utilisation des nouvelles connaissances. La loi « Sur l'éducation » de 2012, dans la partie sur l'intégration, reprend majoritairement la loi précédente.

A partir de 2007, l'accent est mis clairement non sur la coopération des organismes de recherche et des universités, mais sur la reproduction des jeunes chercheurs. « Les cadres scientifiques et pédagogiques de la Russie innovante » pour les années 2007 – 2013 et 2014-2010 sont désormais les programmes principaux de soutien à l'intégration.

En 2012, le nombre des chaires communes de l'Académie des sciences avec les universités était de 440. Environ 10300 enseignants-chercheurs étaient affiliés à ces chaires et 25000 étudiants y étudiaient².

Selon Yaroslav Kuzminov, recteur de l'Ecole des hautes études en sciences économiques « Ce programme est probablement le premier où il existe un kit d'actions concrètes, approuvées dans les centres scientifiques clés et dans les universités du pays. C'est exactement le cas quand le pouvoir exécutif n'invente pas, ne copie pas l'expérience d'autres pays en essayant de le greffer sur le sol russe mais systématise l'expérience des compatriotes »³.

Les problèmes d'intégration de la recherche et de l'enseignement attirent l'attention de la société académique russe, ainsi, on peut trouver environ 350 publications avec le titre mentionnant l'intégration de la recherche et de l'enseignement (*e-library.ru*).

En même temps, le renforcement de la recherche dans les universités est effectué par

¹Berg L. N., *Integratsiya nauki i obrazovaniya : sovercstvovanie zakonodatelnogo obespecheniya* (« Intégration de la science et de l'éducation: amélioration de la base législative »), *Voprosy politologii i sotsiologii* (« Questions de la politologie et de la sociologie »), décembre 2012, n° 2 (3), disponible sur <http://politsocio.uapa.ru/ru-ru/issue/2012/02/17/>

²Site officiel du Conseil pour la science et l'éducation, http://www.snto.ru/Dokumentyi/Analiticheskie_svedeniya/Integratsiya_nauki_i_obrazovaniya/Integratsiya_nauki_i_obrazovaniya

³Arganovitch M., *Intellekt na vyrost* (« Intellect pour l'avenir »), *Rosijskaja gazeta* (« Journal russe »), le 4 avril 2007, disponible sur <http://www.rg.ru/2007/04/04/nauka-molodezh.html>

l'introduction d'indicateurs, de normes et de primes pour les enseignants-chercheurs ; ces démarches ne sont cependant pas universelles et dépendent de la politique de chaque établissement.

Ainsi, en France, le discours paraît être concentré davantage sur le rapprochement des organismes de recherche et des universités et sur le soutien de l'enseignement supérieur qui est effectué dans le cadre de projets LabEx. Les démarches apparaissent en forme de grands projets (LabEx) ou de réformes (création des UMR). Beaucoup d'attention est portée sur les universitaires et l'évaluation du contenu scientifique de leur travail.

En Russie, l'accent est mis sur la formation et l'attraction des cadres pour la science nationale, l'enseignement supérieur est plus souvent présent dans le discours. Le rapprochement passe par des programmes fédéraux en continuité depuis la fin des années 1990.

Le rapprochement de la science et de l'enseignement a beaucoup gagné grâce aux programmes nationaux, toutefois les enjeux principaux se concentrent autour de la figure de l'enseignant-chercheur, son statut, les conditions de son travail et, évidemment, ses motivations.

Sous-section 2. Le statut d'enseignants-chercheurs en cours de transformation

L'universitaire est l'acteur autour duquel l'université est construite. Ainsi, le changement du rôle et de l'idée de l'université dans la société passe également par l'évolution de statut d'universitaire. La sous-section précédente nous a permis de suivre l'évolution de l'idée de l'université moderne dans les sociétés russe et française dans les dernières décennies. Dans le présent développement nous nous concentrerons sur l'évolution de la profession, pour comprendre l'interaction des universitaires avec les nouveaux changements dans les politiques de l'enseignement supérieur.

La base théorique et méthodologique dans cette démarche nous est fournie par la sociologie des professions, qui s'intéresse à la manière dont les groupes professionnels émergent, se font reconnaître par les Etats, leurs usagers ou partenaires et par les groupes professionnels voisins avec lesquels ils sont amenés à se coordonner.

Nous considérerons, en premier lieu (§2.1.), l'évolution de la reconnaissance des enseignants-chercheurs par l'Etat, exprimée dans le statut juridique des universitaires. Dans un deuxième temps (§2.2.), sera étudié le statut de la profession dans de la société, notamment via le concept du « prestige de la profession ».

Au cours de ce développement, nous serons amené à tenter de répondre à la question : dans quelle mesure le statut des universitaires correspond-il à l'évolution des missions d'une université moderne ?

§2.1. L'évolution de la « reconnaissance d'Etat » : le statut juridique des universitaires

En France et en Russie, il existe un grand corpus de travaux sur les aspects de la vie professionnelle des enseignants-chercheurs, ces travaux appartenant majoritairement au domaine des sciences de l'éducation. L'accent est souvent mis sur l'analyse de personnalité de l'enseignant ou sur la technologie d'éducation. Parmi les travaux récents sur les aspects davantage économiques et sociologiques nous pouvons distinguer les articles d'Irina Dezhina, Maria Yudkevich, Marina Larionova en Russie, Christine Musselin, Jean-Yves Mérindol, Marie-Françoise Fave-Bonnet en France.

Projet « Changing Academic Profession » (CAP)

Le projet « Changing Academic Profession » (en français « Professions académiques en changement ») de 2006 - 2013 est l'unique essai de recherche qui examine la profession académique dans plus de 20 pays. Le rapport collecte les informations sur les systèmes d'enseignement supérieur, leurs fonctions, productivité et les attitudes d'universitaires dans la perspective comparée.

Le prédécesseur de ce projet est l'Etude de la Fondation Carnegie dans 14 pays, en 1992 – 1993. Environ 45-50% des questions de cette étude ont été utilisées dans le rapport CAP pour assurer les comparaisons à travers le temps des dix systèmes universitaires qui ont participé dans les deux projets.

Cependant, le projet de 2007 se focalise sur les nouvelles tendances de la profession au XXI^{ème} siècle, notamment pour attirer l'attention aux universitaires en tant qu'agents majeurs du secteur éducatif.

Les universitaires français n'ont pas participé à l'étude.

Les universitaires russes ont participé à l'étude de la Fondation Carnegie en 1992, toutefois, leur échantillon a été le plus restreint des 14 pays participants (environ 430 répondants, tous d'établissements à Moscou). L'étude de 2012 a eu pour l'objectif de surpasser ces limitations.

Les travaux de recherche sur le métier d'universitaire mettent en évidence la coprésence de plusieurs missions (recherche, enseignement et tâches d'administration) définissant la profession, ainsi qu'une articulation souvent conflictuelle entre ces missions. La carrière universitaire est également influencée par le contexte disciplinaire, qui définit les standards de la recherche.

L'articulation entre recherche et enseignement est souvent l'objet de débats contradictoires. Le paradigme humboldtien de l'université moderne répond, en premier lieu, aux exigences de la recherche au détriment de l'enseignement et est mis en question dans le contexte de l'université de masse.

En France depuis quarante ans, s'est effondré le modèle humboldtien de la « chaire » sur lequel s'était reconstruite l'université française pendant la Troisième République : un professeur responsable d'un domaine scientifique tant en recherche qu'en enseignement, et le cours en amphithéâtre. La « massification » des années soixante a nécessité le recrutement d'assistants et de maîtres-assistants, puis de maîtres de conférences titulaires. Les premiers cycles sont désormais de plus en plus confiés à des enseignants non-titulaires : vacataires, allocataires, attachés temporaires d'enseignement et de recherche, etc.

Ainsi, les personnels du second degré, qui enseignent dans les universités sans obligations de recherche, deviennent de plus en plus nombreux. Les professeurs, quant à eux, se sont finalement concentrés sur les deuxième et troisième cycles et les filières professionnelles au

nombre d'étudiants moins important.

Sur la même période, la place de la recherche s'est considérablement développée, ainsi que l'évaluation de celle-ci. N'étant pas évaluées, les activités et responsabilités pédagogiques ne sont pas valorisées. En France, le poste est généralement obtenu pour renforcer le potentiel d'enseignants dans un département, mais le recrutement est souvent effectué sur un profil de recherche pour renforcer un laboratoire¹. Le terme même de « pédagogie universitaire » commence à être utilisé par les chercheurs ; il n'est apparu que récemment dans le milieu universitaire, avec la mise en place de services de pédagogie universitaire².

Les textes de loi qui définissent les missions ont considérablement augmenté depuis plusieurs décennies. La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968 (dite loi Edgar Faure) pose que : « Les universités et les établissements auxquels les dispositions de la présente loi seront étendues ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes ». Les universités forment des cadres et des maîtres, participent au développement social et économique des régions. La loi Savary du 26 janvier 1984, dans son article 4, va dans le même sens : « Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats, la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique, la coopération internationale ».

Les changements dans la mission des universités sont également visibles dans les termes utilisés pour désigner la profession : avant 1968, on trouve le mot « professeur », dans la loi Faure le terme d'« enseignants exerçant les fonctions de professeurs », tandis que la loi Savary parle déjà d'« enseignants-chercheurs permanents ».

Aujourd'hui, les universitaires (enseignants-chercheurs) sont répartis entre deux corps : celui des maîtres de conférences et celui des professeurs. Les missions des uns et des autres sont identiques mais « les professeurs ont la responsabilité principale de la préparation des programmes, de l'orientation des étudiants, de la coordination des équipes pédagogiques » (article 55 du Code de l'Education).

¹Fave-Bonnet M.-F., *Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension*, Connexions, 2002/2, n° 78, pp. 31-45.

²Fave-Bonnet M.-F., *Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur*, Recherche et formation, 2011, n° 68, disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1568>

La question du contenu de l'activité d'enseignants-chercheurs en France a suscité beaucoup de débats depuis les années 2000, ainsi que des manifestations multiples.

Pour réévaluer les liens entre recherche, enseignement et administration faits par les enseignants-chercheurs, le ministère a demandé en 2003, un rapport à B. Belloc¹. Ce rapport fait suite au rapport demandé à E. Esperet par J. Lang en 2001². Enfin, en 2003, à la suite des Etats Généraux de la Recherche, le gouvernement a adopté la loi d'orientation et de programmation sur la recherche et l'innovation (LOPRI), qui remet au goût du jour l'autonomie des centres de recherche. Les recommandations dans le rapport Belloc sont très proches du rapport Esperet dont il s'est inspiré. Le rapport insiste sur l'introduction d'une évaluation systématique (tous les deux ans) de l'activité des enseignants-chercheurs, notamment en ce qui concerne la recherche. Cependant, les deux rapports n'ont pas donné lieu à des décisions des ministères à l'époque mais influencent la loi sur les universités présentée à V. Pécresse dès l'élection de Nicolas Sarkozy.

A partir de l'automne 2008, et surtout à partir du début de l'année 2009, on observe un mouvement qui a réuni plusieurs associations (SLU³, SLR⁴, QSF⁵) et syndicats universitaires (SNESup⁶, syndicats autonomes) contre le projet de décret réformant les statuts des universitaires. Des milliers d'enseignants-chercheurs ont protesté contre la « modulation du service », le « nouveau régime des primes », le « rôle accru des universités dans la définition des activités des enseignants-chercheurs » et parfois contre « la notion même d'évaluation »⁷. La mobilisation a été plus forte qu'en 2004 lorsqu'était né le mouvement « Sauvons la recherche ».

L'encadré suivant présente la version consolidée du projet de décret sur le statut des universitaires.

¹ *Propositions pour une modification du décret 84- 431 portant statut des enseignants-chercheurs*, Mission confiée par Monsieur Luc Ferry, Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (lettre de mission du 11 avril 2003) à Bernard Belloc, professeur, président de l'Université Toulouse 1 Sciences Sociales, disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/93/6/5936.pdf>

² *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, Commission instituée par M. Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale, animée par M. Eric Espéret, Président de l'Université de Poitiers, 2001, disponible sur www.aepu.fr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3&Itemid=9

³ Sauvons l'Université.

⁴ Sauvons la Recherche.

⁵ Qualité de la Science Française.

⁶ Syndicat National de l'Enseignement Supérieur.

⁷ Mériindol J. - Y., *Les universitaires et leurs statuts depuis 1968*, Le Mouvement Social, 4/2010, n° 233, p. 86.

**Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables
aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du
corps des maîtres de conférences.**

Version consolidée au 01 septembre 2009

Article 7

I.-Le temps de travail de référence, correspondant au temps de travail arrêté dans la fonction publique, est constitué pour les enseignants-chercheurs :

1° Pour moitié, par les services d'enseignement déterminés par rapport à une durée annuelle de référence égale à 128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques ou toute combinaison équivalente en formation initiale, continue ou à distance. Ces services d'enseignement s'accompagnent de la préparation et du contrôle des connaissances y afférents. Ils sont évalués dans les conditions prévues à l'article 7-1 du présent décret ;

2° Pour moitié, par une activité de recherche reconnue comme telle par une évaluation réalisée dans les conditions prévues à l'article 7-1 du présent décret.

Lorsqu'ils accomplissent des enseignements complémentaires au-delà de leur temps de travail tel qu'il est défini au présent article, les enseignants-chercheurs perçoivent une rémunération complémentaire dans les conditions prévues par décret.

La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013 (dite loi Fioraso) revient encore une fois sur la question « douloureuse » du statut d'enseignants-chercheurs mais ne satisfait pas les universitaires car « en voulant éviter à tout prix que se reproduise le psychodrame de 2009, ... ne s'attaque pas au point qui fâche : le temps de travail consacré par les enseignants à leurs deux activités, l'enseignement et la recherche »¹. Traitée de « simple toilette » du texte précédent, cette partie de la loi Fioraso suscite de nombreuses critiques dans la presse, notamment celle de l'absence d'une vraie discussion au sujet du statut des universitaires.

Si en France le statut des universitaires est désormais défini au niveau de l'Etat par la loi Fioraso, en Russie tout est géré au niveau de l'université et de l'universitaire lui-même, car il n'est pas fonctionnaire d'Etat mais employé d'université.

Précisons que même au niveau du terme, « enseignant-chercheur » est très rarement utilisé étant majoritairement remplacé par le terme d'« enseignant d'université ». La prédominance de la mission d'enseignement est également visible dans les documents stratégiques d'universités, où

¹ *Chercheurs : un mouvement « sans perspective rationnelle »*, entretien avec J.-C. Pomerol, le 6 février 2009, disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/02/06/01016-20090206ARTFIG00384-chercheurs-un-mouvement-sans-perspective-rationnelle.php>

les objectifs principaux concernent l'accomplissement d'un plan d'admission d'étudiants en première année et la charge horaire des enseignants.

La loi « Sur l'éducation » donne aux universitaires la liberté d'activité d'enseignement et de recherche, mais n'impose pas de normes d'activité. En fait, jusqu'à maintenant, l'activité principale des universitaires reste l'enseignement et le travail sur la méthode de l'enseignement. Récemment, les journalistes de journal russe *Expert* ont mené plusieurs entretiens avec les recteurs d'une dizaine d'universités russes au sujet de la direction de leur développement. A la question la plus simple « A quoi servent les universités ? » les réponses se sont accordées sur le banal « A enseigner »¹.

Avec l'époque postsoviétique on observe que la plupart de professeurs commencent à cumuler plusieurs postes dans des universités différentes et à proposer des cours privés pour boucler leur budget mensuel. Ainsi, depuis des dizaines d'années, un enseignant moyen russe ne trouve pas de temps pour la recherche productive, ni pour le travail individuel avec des étudiants et des *aspirants*.

Selon les études statistiques auprès des enseignants d'une université, 84% des répondants pensent que le travail scientifique est la prérogative des professeurs et *doktors*² en sciences. Parmi d'autres types d'universitaires, 37% d'« enseignants majeurs », 18% de *kandidats* en sciences et 9% d'assistants effectuent des recherches³.

Le rejet de l'activité scientifique est expliqué par l'absence de temps suite à l'activité secondaire (44%) qui est pratiquée par deux tiers d'enseignants dans une plus grande ville (centre régional) et une moitié d'enseignants dans une petite ville⁴.

¹Grishankov D., *Sem vyzovov dlja russkogo universiteta* (« Sept défis pour une université » russe), *Ekspert*, n° 47 (877), le 25 nov. 2013, pp. 62 – 67.

²*Kandidat* en sciences et *doktor* en sciences sont les deux grades scientifiques en Russie (voir l'Annexe 5).

³Ezhkova N.V., *Funkzii vtorichnoj zaniatosti v kontekste osnovnoj professii prepodavatelja vuza* (« Fonctions de l'activité supplétoire dans le contexte de la profession principale d'enseignant d'université »), *Sovremennaja ekonomika : problemy, tendentsii, perspektivy* (« Economie moderne : problèmes, tendances, perspectives »), n° 5, 2011, pp. 67 – 86.

⁴Akhmetshina E.R., *Professionalnaja identichnost prepodavatelja vuza v uslovijakh reformirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya* (« Identité professionnelle d'enseignant d'université dans les conditions de reformation du système universitaire »), *Izvestija vysshykh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki* (« Bulletins d'informations d'établissements d'enseignement supérieur. Région de Volga. Sciences sociales »), n° 4, 2009, pp.80 – 87.

Selon la loi « Sur l'éducation », la charge de travail d'un enseignant est définie dans son contrat de travail et correspond à 900 heures maximum - 700 heures minimum dans l'année. La charge d'enseignement dépend également du statut, par exemple, un professeur en accomplit 400-500, un *dotsent*¹ – 700 - 720, un assistant – 850 – 900. Les normes sont définies dans la « Lettre du ministère de 2003 sur les normes approximatives de calcul de volume de travail d'enseignant et les types principaux de méthodique d'enseignement et d'autres travaux... »², mais elles ne sont données qu'à titre indicatif. Ainsi, de nombreux enseignants ont une charge de 1000 heures par an ou plus (informations de la presse et des forums d'enseignants des universités).

Le contrat de travail se conclut généralement pour cinq ans, bien que chaque unité universitaire puisse définir un nombre différent d'années.

Si le nombre d'heures d'activité scientifique n'est défini nulle part, d'autres types de motivation sont presque absents. Ainsi, il existe deux types de recherche scientifique : celle financée par le budget et celle financée par d'autres sources. La première, étant obligatoire, est fixée dans le plan individuel d'enseignant en prenant une partie d'heures dans le travail. L'absence de recherche doit être compensée par l'augmentation des heures d'enseignement dues³. La deuxième relève des motivations et du temps libre de l'enseignant lui-même et est financée à part. A partir de 2007, le salaire des enseignants des universités est calculé selon la « Grille unie de rémunération pour les employés des organismes relevant de budget d'Etat » qui ne tient plus compte du succès personnel, tant en enseignement qu'en recherche.

Ces dernières années les exigences envers les enseignants des universités ont changé suite à la mise en concurrence des universités russes, tant par les classements internationaux et nationaux que par les programmes de soutien des « points de croissance ». L'activité scientifique devient de plus en plus une norme et est prise en compte lors de l'évaluation d'enseignant qui a lieu tous les ans. Certaines universités introduisent des primes pour les publications dans des revues

¹Le titre de *dotsent* en Russie correspond en général au titre de maître de conférences en France..

²Kirillovykh A.A., *Regulirovanie truda v vysshem uchebnom zavedenii* (« Régulation de travail dans l'établissement d'enseignement supérieur »), Justiz-Inform, 2009.

³Balaban V.A., *Nauchno-issledovatel'skaja rabota i uchastie prepodavatelej v konferentsijakh* (« Travail scientifique et participation des enseignants d'universités dans des conférences scientifiques »), Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo ekonomiceskogo universiteta (« Recueil de l'Université économique de la Pacifique »), n° 4, 2005, disponible sur <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaja-rabota-i-uchastie-prepodavateley-vuza-v-nauchnyh-konferentsiyah#ixzz2wOshgzIf>

internationales (l'initiative est individuelle).

A partir de l'année 2014, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche projette de faire passer les universitaires sur le « contrat efficace » qui définit plus en détail les devoirs et les critères d'évaluation des universitaires. La rémunération dépendra non seulement du nombre d'heures « sur place » mais également de l'efficacité du travail effectué. La partie « stimulante » de la rémunération constituera 20% du salaire. Les créateurs et réalisateurs de ce projet sont Yaroslav Kuzminov, recteur de l'Ecole des hautes études en sciences économiques, et son institut scientifique. Les experts considèrent que le système amènera à la réduction des cadres scientifiques « non efficaces » et au rajeunissement de la science.

A partir de 2014, le nouvel ordre d'attribution des titres universitaires sera également mis en place, cette initiative renforçant la dimension scientifique des universitaires. Si avant l'attribution d'un titre de *dotsent* (ou de professeur) de la chaire était possible, sans que le candidat mène une activité scientifique importante (le nombre d'années d'enseignement était un des principaux critères), désormais tous les titres demandent plusieurs articles scientifiques et la direction de thèses de master ou *d'aspirantura*. Cette loi fixera en fait l'échelle hiérarchique dans une université - *kandidat-dotsent-doktor-professeur* - en liant l'avancement avec la recherche.

Par rapport aux mouvements universitaires forts en France, les enseignants d'universités russes n'ont presque jamais manifesté leur mécontentement publiquement. S'y rajoute l'absence presque totale de leurs syndicats professionnels et la peur de perdre leur travail sur contrat.

Ainsi, vers le milieu du XX^{ème} siècle, les systèmes universitaires en France et en Russie présentent des ressemblances. Vers la fin du XX^{ème} siècle la mission de l'université a glissé vers la recherche qui est considérée maintenant comme une activité plus prestigieuse que l'enseignement tant en Russie qu'en France.

Cependant, la configuration d'acteurs n'était pas favorable au développement de la recherche dans les universités. Les enseignants dans les universités ayant une quantité importante de cours à assurer n'ont souvent ni le temps, ni l'habitude, ni la motivation pour effectuer la recherche. La mission de recherche n'est pas définie dans leur statut, aussi bien que l'évaluation ne leur est pas habituelle.

En France, à partir des années 2000, le gouvernement entreprend des démarches pour

évaluer et ordonner l'activité des enseignants-chercheurs.

En Russie, l'activité d'enseignants-chercheurs se définit par les contrats avec l'université et jusqu'à récemment l'activité de recherche restait marginale et à peine prise en compte dans le contrat. Pourtant, l'évaluation d'enseignant paraît habituelle car le contrat est à durée déterminée.

Les universités introduisent leurs mesures stimulantes : ainsi, l'Université de Strasbourg prévoit une décharge d'un semestre d'enseignement pour les nouveaux maîtres de conférences, l'Université de Limoges propose des aides pour faciliter leur intégration¹.

En Russie, la concurrence pour les postes universitaires est moins importante qu'en France car il s'agit d'un contrat et non d'un poste de fonctionnaire. Ainsi, pour les enseignants russes l'intérêt à faire de la recherche reste plutôt une affaire personnelle. Pour la Russie, les conditions de travail des enseignants-chercheurs et des *aspirants* éliminent toute possibilité d'attirer des cadres venant d'ailleurs, non seulement d'autres pays mais également d'autres villes. En France, au contraire, c'est souvent la difficulté de devenir un enseignant-chercheur (procédure de recrutement obscure, nécessité de passer plusieurs années à l'étranger pour un post-doctorat) qui pousse les doctorants à rejoindre d'autres pays.

§2.2. Le statut des enseignants-chercheurs dans la société : quels changements ?

La législation permet de comprendre les obligations du corps professoral vis-à-vis de l'université et de la société, le statut dans la société définira l'importance de la profession dans la société.

Le prestige d'une profession se définit en concordance avec son importance pour la société, ainsi qu'à son attractivité pour les individus sur la base d'un système des valeurs. Ainsi, en premier lieu, nous nous attacherons à définir les sentiments des universitaires à l'égard de leur profession, pour ensuite regarder l'évaluation de celle-là par la société. Notre développement est essentiellement fondé sur les études utilisant des enquêtes auprès des groupes différents d'acteurs universitaires : les enseignant-chercheurs, les doctorants, les étudiants. Nous y avons rajouté des

¹Bonnaud M., *Modulations de services des enseignants-chercheurs : chaque université joue sa partition*, L'Etudiant, le 27 mai 2011, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/modulations-de-services-des-enseignants-chercheurs-chaque-universite-joue-sa-partition.html>

observations personnelles retirées d'entretiens avec des enseignants-chercheurs et des doctorants. Une palette d'opinions de chercheurs français expatriés est présentée par *Le Monde* en juillet 2013¹.

Ces observations ont permis de conclure que la perte de prestige des professions intellectuelles au détriment de celles qui sont liées à la sphère économique, débutée il y a des dizaines d'années, reste encore une réalité.

En France, le sentiment de méconnaissance sociale est déjà très clair dans l'enquête de Jean-Michel Berthelot et Sophie Ponthieux: les universitaires ne sont plus qu'une minorité à croire encore au prestige social de la profession, peu d'entre eux parlent d'avantages matériels². Dans l'enquête de M.-F. Fave-Bonnet de la même année, 55 % disent qu'ils sont insatisfaits de l'image de la profession dans la société³. Ce sentiment de dégradation se cristallise autour des salaires et des conditions matérielles, et pour certains professeurs, sur l'augmentation du temps de service d'enseignement.

M.-F. Fave-Bonnet remarque également que les universitaires « vivent souvent leur situation comme une position de second choix : ils « savent » qu'il existe des chercheurs qui se consacrent entièrement à la recherche et des grandes écoles »⁴. D'ailleurs, dans la liste d'évaluation des professions en France (enquête réalisée en 1996 par l'INSEE), celle de chercheur en laboratoire occupe la deuxième place parmi 122, loin devant les professeurs des écoles ou de lycées (la profession de professeur des universités étant absente)⁵.

Le tableau suivant est emprunté de l'étude sur les enseignants-chercheurs en psychologie et montre la satisfaction globale par rapport aux différents aspects de la fonction des enseignants-chercheurs.

¹ *Expatriation : des chercheurs français témoignent*, Le Monde, le 9 juillet 2013, disponible sur http://www.lemonde.fr/societe/visuel_interactif/2013/07/09/expatriation-des-chercheurs-francais-temoignent_3442259_3224.html

² Berthelot J.-M., Ponthieux S., *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités*, Documents du CERC (Centre d'études des revenus et des coûts), Paris, La Documentation française, n° 105, 1992.

³ Fave-Bonnet M.-F., *L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession*, *Savoir, éducation, formation*, n° 2, avril-juin, Editions Sirey, 1992, pp. 161 -170.

⁴ Fave-Bonnet M.-F., *Les universitaires : Une identité professionnelle incertaine*, Une revue de l'Institut des sciences de la communication du CNRS, 2003, disponible sur <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9334>

⁵ Chambaz C., Maurin E., Torelli C., *L'évaluation sociale des professions en France. Construction et analyse d'une échelle des professions*, *Revue française de sociologie*, 1998, 39-1, pp. 177-226.

Tableau 4. Satisfaction globale par rapport aux différents aspects de la fonction des enseignants-chercheurs.

Satisfaction globale par rapport à la fonction, sur le plan*	%	% scores 4 et 5
– de la formation pédagogique	51,2	25,6
– des conditions de travail	52	15,2
– de la recherche	60,8	35,7
– de l'enseignement	84,8	52,6
– des conditions d'accueil personnalisé des étudiants	39,9	16,1
– des relations avec les étudiants	96,5	75,4
– des relations avec les collègues	68	36,5
– de vos pratiques pédagogiques	81,2	35,6
– intellectuel	90	71,9
– financier	38,9	13

Échelle Likert de 0 (aucune satisfaction) à 5 (très forte satisfaction) ;

* % des scores ≥ 3 .

L'article de Jean-Fabien Spitz de 2000 montre déjà par son titre *Les trois misères de l'universitaire ordinaire* que ce sentiment de dégradation reste inchangé. En l'occurrence, les trois misères distinguées par l'auteur sont la misère matérielle, la misère intellectuelle et la misère morale¹.

A l'inverse d'autres professions, un meilleur salaire n'est pas la revendication principale des universitaires. Le sentiment de déclassement concerne surtout leurs conditions de travail et leur position sociale. « La banalisation du métier a fait perdre de leur prestige aux enseignants-chercheurs. Ils ont le sentiment que la société ne leur rend pas ce qu'ils lui donnent... L'instituteur de la III^e République était très mal payé mais son rôle social était extrêmement valorisé »², explique François Dubet, directeur d'études à l'Ecole des hautes études en sciences sociales. Les critiques s'adressent notamment à la loi LRU qui a fait des universitaires auparavant bénéficiant d'indépendance importante « des employés comme les autres ».

¹Spitz J.-F., *Les trois misères de l'universitaire ordinaire*, Gallimard, Le Débat. 2000/1, n° 108, pp. 4 – 17.

²Debril L., *Les idées noires des profs-chercheurs*, L'Express, le 23 octobre 2010, disponible sur http://www.lexpress.fr/education/les-idees-noires-des-profs-chercheurs_798398.html#BUEfPH3edcbfJseM.99

La même étude a montré qu'au niveau général le système universitaire pose de nombreuses difficultés pour les enseignants-chercheurs, tandis que du point de vue individuel, leur satisfaction intellectuelle est particulièrement élevée (90 %) et, seul, l'aspect financier suscite une réserve, avec 61 % d'insatisfaits¹.

La profession d'enseignant-chercheur en Russie reste actuellement beaucoup plus précaire qu'en France. Depuis des dizaines d'années les enseignants d'universités comme groupe socioprofessionnel sont en situation de baisse de leur statut, exprimée en détérioration de leur situation matérielle ou de leur qualité de vie, chute de prestige de la profession aux yeux de la société. S'y rajoutent la féminisation et le vieillissement des enseignants universitaires (l'âge moyen est de 50 ans).

Les enquêtés soulignent la perte totale de prestige d'un enseignant dans la structure professionnelle de la société russe, ce qui est exprimé en bas salaire et bas statut parmi l'entourage (76% des répondants). La note générale de la profession obtenue sur l'échelle de 10 est 5,8 (plus haut pour les jeunes avant 29 ans – 6,5, plus bas pour les plus âgés – 3,9)².

Les avantages de la profession les plus importants sont les modulations du temps de travail (54%) et le caractère créatif du travail (51%). La réponse « autoréalisation » et « formation des jeunes spécialistes » est partagée par 24-26% des répondants. Le prestige et le salaire sont mis à l'écart (7-8%)³.

Le fait que l'attractivité des carrières scientifiques « a gravement diminué »⁴ dans les dernières décennies est confirmé encore dans le rapport Hoffmann de 2008. Il déduit cette perte d'une double hémorragie du système d'enseignement français : l'augmentation du nombre de jeunes qui abandonnent les filières de master ou doctorat pour suivre un parcours plus avantageux ; un nombre important de chercheurs qui quittent le pays pour mener leurs travaux dans de meilleures conditions.

¹Cuisinier F. *et al.*, *Regards actuels des enseignants-chercheurs sur leur métier : enquête auprès des enseignants-chercheurs de psychologie*, Bulletin de psychologie, 2/ 2006, n° 482, p. 237-249.

²Dadaeva T.M., *Sotsialno-professionalnyj statut prepodavatelej vuza : gendernyj aspekt* (« Statut socio-professionnel d'enseignant d'université : l'aspect du genre »), Integratsija obrazovanija (« Intégration de l'enseignement »), n° 3 (72), 2013, pp. 85 – 90.

³*Idem.*

⁴*Attractivité des carrières de la recherche*, Rapport remis le 8 juillet 2008 à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Institut de France Académie des sciences, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000418/0000.pdf>

En France, la proportion d'étudiants inscrits en doctorat se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, 42 % des inscrits sont étrangers¹. Ainsi, ces faits montrent à la fois l'attractivité des filières françaises pour les étudiants étrangers, mais surtout la peur grandissante de s'y engager pour les étudiants nationaux.

A ces obstacles dans le secteur privé s'ajoute un déficit chronique de postes d'enseignants-chercheurs au sein des universités françaises, où les places s'annoncent de plus en plus chères et inaccessibles².

Marthe Corpet, responsable des questions universitaires et de recherche à l'UNEF³ affirme : « Mal reconnu et totalement absent des conventions collectives, ce diplôme ne permet pas une protection suffisante garantissant une insertion professionnelle de qualité. C'est donc non pas sur la qualification des étudiants que le problème se pose, mais sur sa reconnaissance »⁴.

Alors que l'augmentation du nombre de doctorants - la main d'œuvre principale de la recherche - est un impératif de l'économie de la connaissance, on observe un phénomène inverse en France : le nombre de thèses soutenues a diminué de 15 % dans les dix dernières années⁵.

En Russie, la situation est inverse. En 12-15 ans le nombre d'*aspirants* a augmenté de 60000 à 150000 personnes⁶. Dans le même temps, le nombre d'enseignants est en diminution permanente. Par exemple, actuellement 6 % de tous les enseignants travaillent dans le domaine des sciences humaines et sociales et dirigent 50 % de tous les doctorants⁷.

Une récente enquête exploratoire menée dans quelques universités russes régionales a montré que la moitié des étudiants répondants ne lie pas l'avenir avec la science, car « la science pour la science est renvoyée aux personnes âgées, tandis que les jeunes ont d'autres priorités, pour avoir du revenu »⁸. Parmi d'autres raisons les étudiants remarquent qu'il y a peu d'enseignants

¹ *Quelle valeur pour le doctorat ?* Le Monde Blogs, le 17 janvier 2014,

disponible sur <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2014/01/17/quelle-valeur-pour-le-doctorat/>

² *Regards sur l'éducation 2013, les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, 2013, disponible sur <http://www.oecd.org/fr/edu/eag2013%20%28Fr%29--post-B%C3%A0T%2013%2009%202013%20%28eBook%29-v12.pdf>

³ Union Nationale des Etudiants de France.

⁴ *Les jeunes chercheurs ont-ils un avenir en France ?* L'Humanité, le 29 novembre 2013, disponible sur <http://www.humanite.fr/debats/les-jeunes-chercheurs-ont-ils-un-avenir-en-france-554165>

⁵ *Idem*.

⁶ Enikeeva A., *Srednjaja temperatura po bol'nitse* (« L'aspiranture moyenne à l'hôpital »), STRF, le 21 décembre 2010, disponible sur http://strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=35896#.VYGh70b_Ff4

⁷ *Idem*.

⁸ Sinjaeva O.V., Akmanaeva D. H., *Rol' nauchnoj dejatel'nosti studentov v povyshenii funktsionalnosti rossijskogo vysshego obrazovaniia* (« Rôle d'activité scientifique d'étudiants dans le renforcement de fonctionnalité de l'enseignement supérieur russe »), Izvestija vysshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye

qui sont capables d'intéresser ; et que nombreux sont ceux qui ne sont pas « sincères » et travaillent avec les étudiants pour faire des heures. Inutile de mentionner la raison financière : les bourses mensuelles pour les *aspirants* ne dépassent pas 150 euros, ce qui oblige tous les *aspirants* à travailler à temps plein, souvent dans un autre domaine.

Pourtant, la hausse du nombre des *aspirants* peut être expliquée par plusieurs raisons, qui n'ont très souvent rien à voir avec la science : l'exemption de service militaire pour les jeunes hommes, le statut social important¹, la résolution de la question du logement pour les non-locaux, etc.

Cette situation amène au fait que très peu d'*aspirants* restent dans le domaine scientifique après la soutenance. Le localisme est donc le phénomène très courant parmi les universités russes où la plupart des enseignants et des chercheurs sont embauchés parmi leurs propres promus.

Remarquons également que l'attractivité de la carrière de chercheur est influencée par la place de la science dans la société actuelle.

Cette place peu importante en France est notée dans le rapport Hoffmann de 2008². Les médias actuels participent très peu à la promotion de la profession d'enseignants-chercheurs qui sont devenus moins visibles au public. « A part quelques grands noms épargnés, les chercheurs ne sont plus des leaders d'opinion, résume Clarisse Buono, sociologue à l'Université Paris Descartes, Nous souffrons d'une paupérisation des idées. Pour parler du racisme en banlieue, un jeune vivant à La Courneuve sera plus légitime qu'une chercheuse blonde aux yeux bleus qui travaille sur le sujet depuis des années. Le vécu prévaut »³.

De telles conclusions sur l'image de la science dans la société sont visibles dans la presse académique russe critiquant le caractère davantage divertissant des chaînes de télévision actuelles.

Dans sa thèse en philosophie sociale Marianna Shmatko avance l'hypothèse que les médias

nauki (« Bulletins d'informations d'établissements d'enseignement supérieur. Région de Volga. Sciences sociales »), n° 4, 2011, pp. 60- 71.

¹Une grande partie de la bureaucratie russe du haut niveau possède un titre de candidat des sciences, notamment dans les sciences humaines et sociales. Il y a eu plusieurs affaires dénonçant la fraude (plagiat, achat de thèse) concernant les thèses de ces candidats.

²*Attractivité des carrières de la recherche*, Rapport remis le 8 juillet 2008 à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Institut de France Académie des sciences, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000418/0000.pdf>

³Debril L., *Les idées noires des profs-chercheurs*, L'Express, le 23 octobre 2010, disponible sur http://www.lexpress.fr/education/les-idees-noires-des-profs-chercheurs_798398.html#BUEfPH3edcbfJseM.99

jouent un rôle politique important dans la perception de la science en Russie. En adaptant leurs politique informationnelle à la version russe de l'économie de marché, ils considèrent la science comme une marchandise sans demande, préfèrent transmettre le mythe d'un potentiel très bas de la science sur le marché. La place des médias russes entre la science et la conscience des masses marque la nouvelle trajectoire dans la direction d'une politisation et une commercialisation de la science, en violant la neutralité politique de la science nationale. Pourtant, ce n'est pas la science officielle qui est soumise à cette manipulation mais les soi-disant « centres scientifiques indépendants » qui eux forment chez les citoyens l'image de la communauté scientifique¹.

Ainsi, malgré les efforts importants faits pour le développement de la science nationale en termes de projets, le prestige du statut d'enseignant-chercheur reste à reconquérir. Dans les deux pays, l'accès long et difficile à la carrière d'enseignant-chercheur associé aux conditions de travail souvent moins favorables que dans d'autres domaines économiques décourage les jeunes, ce qui amène au phénomène de la fuite des cerveaux.

Dans les conditions de la concurrence internationale pour les meilleurs cerveaux, la question du prestige de la profession d'enseignant-chercheur devient essentielle pour le pays.

¹ Shmatko M., *Obraz nauki v massovom soznanii rossijskogo obshchestva* (« L'image de la science dans la conscience de la société russe »), Thèse en philosophie sociale, Omsk, 2007.

Section 2. Thémata « économique – social »

L'article de G. Stamelos et V. Konidari¹ sur la construction de la légitimité des universités soulève la question des « nouveaux fondements ontologiques »² de l'université moderne, basés sur les principes économiques. Les auteurs affirment que les politiques actuelles dans le domaine de l'enseignement supérieur mettent en doute la légitimité sociale de l'université. Remarquons pourtant que ce nouveau type de légitimité est assez récent, et lié à la politique de l'éducation des masses dans plusieurs Etats. Historiquement, les universités étaient des établissements destinés aux élites, tant au sens politique, qu'intellectuel.

Dans un premier temps, l'évolution des logiques économique et sociale quant à l'enseignement supérieur dans les deux pays sera étudiée (sous-section 1). Le développement suivant montrera de nouvelles raisons de formation d'inégalités dans le monde académique (sous-section 2).

Sous-section 1. L'internationalisation qui change le clivage « économique – social »

Tandis que l'enseignement initial et secondaire sont perçus généralement comme des « biens publics », le troisième cycle soulève de nombreuses discussions quant à sa gratuité, les réponses dépendant des pays et de la politique de leurs gouvernements. Dans le premier paragraphe, nous nous intéresserons donc au discours sur la nature de l'enseignement supérieur, tant au niveau des organisations internationales, qu'au niveau des Etats, notamment en France et en Russie. Le développement suivant nous permettra d'apporter une coloration internationale dans cette problématique : nous nous questionnerons pour savoir si les citoyens étrangers jouissent de même traitement que les étudiants nationaux en ce qui concerne les frais de scolarité.

¹Stamelos G., Konidari V., *La construction de la légitimité d'université comme enjeu social et politique: vers une organisation au service du marché ?* Actes du colloque Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada, disponible sur http://www.academia.edu/4769634/la_construction_de_la_l%C3%A9gitimit%C3%A9_duniversit%C3%A9_comme_enjeu_social_et_politique_vers_une_organisation_au_srvce_du_march%C3%A9

²*Idem.*

§1.1. L'internationalisation universitaire: entre les logiques économiques et sociales

L'objectif de ce paragraphe est de saisir le changement des frontières « socioéconomiques » dans l'évolution de l'enseignement supérieur et de son internationalisation, en France, en Russie et à l'international.

Le concept de bien public est central pour l'analyse économique du rôle du gouvernement dans l'allocation des ressources. Les biens publics sont alors définis par deux caractéristiques :

- 1) Non-exclusivité : il n'est pas possible d'exclure les non payeurs de la consommation du bien ;
- 2) Absence de rivalité dans la consommation : les personnes supplémentaires consommant le bien ne diminuent pas les bénéfices d'autres.

Klaus Hufner, professeur en économie, membre de plusieurs comités à l'UNESCO, considère l'enseignement supérieur de trois points de vue : économique, normatif et législatif¹.

Du point de vue économique, tous les arguments confirment que l'enseignement supérieur n'est pas un bien public pur, portant ainsi le caractère mixte (public-privé).

De point de vue législatif, l'enseignement supérieur est caractérisé comme bien public qui profite non seulement aux individus mais également à la société entière. Ainsi, le droit à l'enseignement supérieur est garanti par la Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26 (adoptée en 1948) qui postule que « l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite »². Tandis que la Déclaration n'a pas de pouvoir coercitif réel, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels adopté par l'Assemblée Générale de l'ONU³ en 1966 sous-entend un engagement plus important des Etats-signataires. Ce Pacte s'exprime clairement au sujet de l'enseignement supérieur qui doit « être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité »⁴.

Dans le cadre de l'Union européenne, dans le Communiqué de Prague (2001) les ministres européens de l'Enseignement supérieur affirment leur position selon laquelle l'enseignement

¹Hufner K., *Higher education as a public good: means and forms of provision*, Higher Education in Europe, 2003, Vol. 28, n° 3, pp. 339-348.

²Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, disponible sur <http://www.un.org/fr/documents/udhr/#a26>

³Organisation des Nations Unies.

⁴*Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Nations Unies, Collection des Traités, disponible sur https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&lang=fr

supérieur est un bien public et relève de la responsabilité publique. Ces intentions ont été confirmées lors de la conférence de Berlin en 2003.

Cependant, ces affirmations des organisations internationales sur le côté social de l'enseignement supérieur ne semblent pas avoir un effet significatif sur l'état réel des choses dans le domaine.

Ainsi, K. Hufner en conclut la difficulté de définir clairement l'enseignement du point de vue économique et l'incapacité de garantir sa gratuité par la législation internationale. Selon lui, la réponse est possible seulement du point de vue normatif et politique, notamment dans le cadre de chaque Etat¹.

Ici, nous nous renvoyons au raisonnement de Georgios Stamelos, spécialiste du domaine de l'enseignement supérieur, qui propose une explication du changement de légitimité, l'université tendant à devenir une organisation au service du marché². Il s'agit notamment de la perte de la légitimité sociale précédente basée sur la responsabilité de l'Etat et sur les considérations idéalistes de l'éducation.

Ainsi, la deuxième moitié du XX^{ème} siècle a introduit de nombreux changements dans le système universitaire, en premier rang le passage d'un enseignement d'élite à un enseignement de masse, quand les universités se voient obligées de chercher des sources de financements diverses, notamment dans des contextes de réduction des financements publics. Ensuite, la distance croissante entre la théorie et la pratique amène à la déstabilisation du statut de la connaissance à l'université, dans le même temps où l'incapacité de garantir le placement des diplômés détruit la confiance de la société. Cette déstabilisation renforce la critique adressée à l'université de ne plus correspondre aux besoins économiques réels de la société et d'envisager l'enseignement supérieur comme un bien consommable. G. Stamelos suppose que ces évolutions auront un effet boomerang sur l'économie car la prospérité économique ne pourra pas exister sans une base sociale stable³.

Une deuxième tendance porte sur l'internationalisation des systèmes universitaires en laquelle le rôle important appartient aux organisations du type Banque mondiale et OMC⁴.

¹Hufner K., *Higher education as a public good: means and forms of provision*, op. cit.

²Stamelos G., Konidari V., *La construction de la légitimité de l'université comme enjeu social et politique : vers une organisation au service du marché ?* op.cit.

³Idem.

⁴Barblan A., *L'offre internationale d'enseignement supérieur : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ?*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 3/ 2002, n° 14, pp. 87-106.

L'OMC, l'organisation chargée de contrôler et de faciliter le développement du commerce mondial, et l'UNESCO, l'organisation pour l'éducation, la science et la culture, sont deux organismes essentiels du système des Nations Unies et s'efforcent d'inciter les nations à travailler ensemble. Toutefois, bien qu'elles regroupent pour une grande part les mêmes gouvernements, l'OMC et l'UNESCO utilisent des approches différentes en matière de coopération internationale, en se référant dans leurs activités à des conceptions du monde différentes, en particulier dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, l'internationalisation repose sur deux cultures distinctes, l'une se traduisant à l'UNESCO par des conventions et l'autre, à l'OMC, par des accords. A. Barblan fait la distinction entre accord et convention : « un accord présente un aspect de haut en bas plus marqué qu'une convention, compte tenu du caractère relativement automatique de son extension à de nouveaux domaines d'intérêt commun. Un accord est donc plus simple, plus facile et plus rapide à appliquer qu'une convention »¹.

Cependant, selon A. Barblan, la voie « rapide » de l'AGCS vers l'internationalisation n'est pas encore convenable compte tenu du manque de confiance palpable aussi bien parmi les gouvernements que parmi les pourvoyeurs des services éducatifs. L'approche de l'UNESCO, celle des conventions, malgré sa lenteur par rapport à l'affaiblissement des frontières intellectuelles et administratives, reste la seule appropriée dans la situation actuelle².

L'Union européenne présente des logiques mixtes au sujet de l'enseignement supérieur. D'un côté, la déclaration de Bologne et toutes les déclarations suivantes affirment que l'enseignement supérieur devrait être considéré comme un bien public et devrait rester de la responsabilité publique. Cependant, la coopération internationale dans le cadre de l'Union européenne est basée sur des perspectives économiques à long terme. Par exemple, la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche vise à rendre les universités européennes plus concurrentielles par rapport à leurs homologues américaines. Dans l'attente que les étudiants seront plus nombreux à choisir l'Europe que les Etats-Unis, les pays européens se sont engagés à harmoniser leurs systèmes universitaires pour faciliter la circulation des étudiants. Malgré le caractère lucratif à la base de l'enseignement supérieur, les raisons économiques dans le processus de Bologne sont quand même classées en troisième position après « relever le niveau de

¹Barblan A., *L'offre internationale d'enseignement supérieur : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ? op. cit.*

²*Idem.*

qualité de l'enseignement supérieur » et « améliorer l'emploi des diplômés »¹.

Comme il a été déjà dit, selon Klaus Hufner, malgré les déclarations internationales sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur, l'intention des Etats de considérer l'enseignement supérieur comme bien public reste une question politico-normative intérieure pour chaque Etat.

En France et en Russie, les systèmes universitaires sont publics selon la loi, l'accès à l'université et la qualité sont garantis par l'Etat.

Pendant la période de l'URSS, l'Etat était le seul client, sponsor et contrôleur de tous les établissements éducatifs à tous niveaux. La Constitution de la Fédération de Russie garantit également que « chacun a le droit d'obtenir l'enseignement supérieur gratuit sur la base de concours dans un organisme d'Etat »². Cependant, compte tenu des particularités de développement des universités dans la période de *perestroïka* et *post-perestroïka*, une partie importante de la formation professionnelle est devenue payante au sein des universités publiques. Ceci ne contredit pas la loi car le cursus payant est généralement destiné à ceux qui ne passent pas le concours pour avoir une place gratuite.

Dans les années 2000, le terme « service éducatif » a pris une place stable dans le discours sur l'éducation, par exemple dans le « Concept de l'exportation des services éducatifs ». Le mot « service » y est défini selon les règles de l'AGCS. Dans cette situation, la nouvelle loi « Sur l'éducation » de 2012 provoque des inquiétudes de la société russe car l'éducation est définie dedans comme « un bien avec une haute importance sociale ». Cette formulation a été certainement introduite dans la loi pour rassurer les gens au sujet de la transformation de l'éducation en service. Cependant, la formulation floue pourrait permettre de faire passer l'éducation (notamment l'enseignement supérieur) du domaine de la régulation publique au domaine de la régulation privée.

La Constitution française stipule que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat »³. Toutefois, de nombreuses critiques concernent le désengagement de l'Etat français dans le cadre de la LRU. Ainsi, la demande de la CPU à

¹ *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, OECD, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2004, p. 255.

² *Konstitutsija Rossijskoj Federatsii* (« La constitution de la Fédération de Russie »), chapitre 2, article 43, disponible sur <http://www.constitution.ru/>

³ *Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946*, disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946>

François Hollande, avant les élections présidentielles, était de reconnaître un « modèle français d'organisation » dans lequel « l'enseignement supérieur et la recherche sont un bien public et doivent être financés majoritairement et de façon pérenne par l'Etat »¹.

§1.2. L'enseignement supérieur en France et en Russie : le bien public est-il pour tout public ?

Ainsi, l'enseignement supérieur est considéré comme bien public par l'UNESCO et d'autres organisations internationales. Il est également défini comme bien public tant en France qu'en Russie. Pourtant, reste-t-il le même s'il s'agit d'étudiants internationaux ?

La question apparaît d'actualité, car récemment certains pays de l'Europe qui se considéraient auparavant comme *welfare state*² ont changé de régime pour les étudiants étrangers.

Les frais de scolarité dans les universités européennes font l'objet d'études comparatives, pour favoriser la mobilité estudiantine, notamment celles produites par la Commission européenne. Ainsi, le rapport annuel « National student fee and support systems in European higher education »³ montre que les frais de scolarité sont présents dans presque tous les pays mais diffèrent selon des critères divers (cycle d'études, nationalité des étudiants). C'est en Angleterre que les droits d'inscription sont les plus élevés (11 500 € environ par année universitaire), alors qu'ils sont dans la plupart des cas inexistant dans neuf pays (l'Autriche, Chypre, le Danemark, la Finlande, la Grèce, Malte, la Norvège, le Royaume-Uni (l'Ecosse) et la Suède).

Pour les étudiants non ressortissants de l'Union européenne, le niveau des droits d'inscription est généralement plus élevé. Ils sont le plus souvent fixés par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, même si, dans certains pays (Belgique, Bulgarie, Grèce, Portugal, Roumanie), leur niveau est fixé par une réglementation de portée nationale.

¹Rollot O., *François Hollande face à l'enseignement supérieur: ce que demandaient universités et grandes écoles avant les élections*, Le Monde Blogs, le 10 mai 2012, disponible sur <http://orientation.blog.lemonde.fr/2012/05/10/francois-hollande-face-a-lenseignement-superieur-ce-que-demandaient-universites-et-grandes-Ecoles-avant-les-elections/>

²Le concept de *welfare state* est basé sur les principes de l'égalité d'opportunité, la distribution équitable de richesse et la responsabilité publique pour ceux qui ne sont pas capables de garantir par eux-mêmes les provisions minimales pour une bonne vie.

³*National student fee and support systems in European higher education*, 2014/2015, Eurydice – Education and training, disponible sur http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf

Les pays Nordiques avaient une longue tradition de l'enseignement supérieur gratuit financé par les payeurs d'impôts, mais la situation a changé.

Le Danemark a été le premier à introduire les frais de scolarité en 2006. La Finlande a lancé une période d'essai de cinq ans 2010 – 2014¹, tandis que la Suède se lance dans les frais de scolarité en 2011.

En conséquence, le Danemark et la Suède ont vu le nombre d'étudiants étrangers hors Union européenne chuter. Cependant, des initiatives de soutien financier de ces catégories d'étudiants ont contribué à une restauration graduelle de leur nombre. Selon le parlement danois les frais ont été introduits en partie pour prévenir « ...third countries [from] sending students to Danish universities with a view to the Danish government paying for their education in whole or in part »².

Tandis que ses voisins, la Suède et le Danemark, continuent à garantir l'enseignement supérieur gratuit pour les étudiants de l'UE seulement, la Norvège reste seule à offrir un enseignement supérieur gratuit pour les étudiants sans regarder leur citoyenneté. Le bénéfice potentiel de l'enseignement supérieur gratuit peut être la possibilité d'attirer les meilleurs chercheurs encore lors de leurs parcours de master ou de doctorat. Ainsi, dans les années passées, la Norvège a vu une augmentation des étudiants étrangers, la proportion des doctorants étrangers a progressé de 8 à 10% pendant les années 1990, à 28% en 2010³.

Tora Aasland, la ministre de la Recherche et de l'Enseignement supérieur de Norvège affirme que le soutien pour l'enseignement supérieur reste fort. « It is a fundamental principle for the Norwegian government. It is important for us to promote the welfare state and free higher education is very central to this. It has not been questioned by many (Norwegian) governments. Equality is a value that we support - we don't make a difference between foreign students and domestic students »⁴.

Cependant, cette politique peut prendre fin suite à des pressions sur le système, la « boîte de

¹*Tuition fees planned for non-EEA students*, Uutiset, le 29 octobre 2014, disponible sur http://yle.fi/uutiset/tuition_fees_planned_for_non-eea_students/7573518

²West C., *To charge or not to charge?*, International educator, juillet – août 2013, p. 37, disponible sur http://www.nafsa.org/_/File/_/ie_julaug13_change.pdf

³Grove J., *Last of the free: will Norway's universal no-fee policy endure?* Times Higher Education, le 13 octobre 2011, disponible sur <http://www.timeshighereducation.co.uk/417752.article>

⁴*Idem.*

Pandore » étant déjà ouverte par le Danemark et la Suède. Les questions sur la justice de payer pour la formation des étudiants étrangers se posent de plus en plus en Norvège, soutenues par l'appel du parti conservateur à l'introduction des frais de scolarité pour cette catégorie d'étudiants.

L'avis qui progresse souligne que les étudiants internationaux occupent les places d'étudiants norvégiens et que cette situation doit cesser grâce à des frais de scolarité élevés¹.

Les tentatives du gouvernement norvégien de faire passer la loi sur les frais de scolarité ont rencontré de nombreuses protestations, notamment de l'Organisation Norvégienne d'Etudiants. Les principales craintes concernent l'effet de domino que les frais de scolarité pour les étudiants étrangers pourraient provoquer pour les étudiants nationaux².

Ce point de vue est soutenu par Bodil Severinsen Olsvik, recteur de Harstad University College : « As a rich and wealthy nation we have a special responsibility to give international students from poorer parts of the world a possibility to study in our country. Free higher education is a part of internationalization of higher education in Norway. A development that is needed and wanted and that will give all of our students a competitive advantage, rector Olsvik concludes »³.

Ainsi, tandis que l'introduction des frais de scolarité en Suède et au Danemark est soutenue par la droite et les socio-démocrates, les partis norvégiens ne se sont pas mis d'accord sur une politique similaire. En Suède, la victoire des frais de scolarité est due partiellement aux tendances conservatrices actuelles : il est devenu plus simple de promouvoir la formation payante comme la mesure de qualité car peu de financements sont attribués au secteur.

Ainsi, l'enseignement supérieur en Europe s'éloigne de plus en plus du modèle du « bien public ». Le modèle de recrutement d'étudiants « de talent » influe sur le concept d'accès de tout le monde, et sur la place à faire aux étudiants nationaux.

¹ Myklebust J. P., *Fees and international students in Nordic nations*, University Worlds News, le 4 mai 2013, disponible sur <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130503125808195>

² *Norway to introduce tuition fees at universities*, le 9 octobre 2014, The Nordic Page Norway, disponible sur <http://www.tnp.no/norway/panorama/4636-norway-to-introduce-tuition-fees-at-universities>

³ Nilsen K., *Tuition fees ? No thanks!* Harstad University College, le 30 octobre 2014, disponible sur <http://www.hih.no/eng/harstad-university-college/?&displayitem=1209&module=news>

L'intérêt de la comparaison de la Russie et la France s'explique par le profil voisin de l'internationalisation de ces deux pays. Etant deux anciens empires coloniaux, ces deux pays ont gardé des liens forts avec leurs anciennes colonies (républiques de l'URSS) ; ce qui influence beaucoup les caractéristiques de l'internationalisation. Menant une politique de *soft power*, la France et la Russie se sont engagées dans des démarches diverses favorisant les échanges avec les pays notamment en développement, en premier lieu en matière de coopérations avec les universités des pays en développement.

Si on jette un regard sur les universités qui occupent les premières places dans les classements internationaux, on y trouve toujours des établissements pratiquant des frais de scolarité, au moins pour les étudiants internationaux. La France et la Russie sont les deux pays qui ont mené une politique active de rayonnement via leurs établissements éducatifs, notamment dans les pays d'Afrique (pour les deux) et d'Asie (pour la Russie). La tendance à la formation payante pour les étudiants étrangers est déjà présente dans les deux pays.

Initialement, chaque citoyen russe ou français a le droit d'obtenir un enseignement supérieur gratuit¹ garanti par la loi. Des formes payantes de l'enseignement supérieur existent dans les deux pays, souvent pour les spécialités les plus prestigieuses.

La France reste un des peu nombreux pays qui permettent aux étudiants étrangers de faire leur cursus gratuitement. Pour s'inscrire en premier ou deuxième cycle à l'université le montant des frais d'inscription est fixé au plan national, et s'applique à tous, français et étrangers. Ceci est certainement expliqué par la politique d'influence française auprès des anciennes colonies et de création du monde de la francophonie. Actuellement, les étudiants d'Afrique constituent 46% de tous les étudiants étrangers (295084 en 2013-2014 selon l'enquête de Campus France)².

Pourtant, depuis un certain temps, l'introduction des frais de scolarité est mentionnée, aussi bien par les présidents des grands établissements ou des grandes écoles, que par les représentants des différents ministères. Cette question a été soulevée lors du débat sur l'immigration professionnelle et estudiantine, qui s'est tenu au Sénat et à l'Assemblée nationale en 2013. Dans le document de préparation pour le débat, le ministère de l'Intérieur a indiqué plusieurs pistes

¹Sauf les frais de scolarité pour la France.

² *Etudiants internationaux*, Des chiffres clés n° 9, septembre 2014, Campus France, disponible sur http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n9_essentiel.pdf

pour «renforcer cette relation privilégiée entre les nouvelles élites et la France»¹. Le document propose une augmentation du nombre d'étudiants, mieux sélectionnés, et une possible augmentation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers qui seront cependant soutenus par de programmes de bourses d'excellence.

Un discours semblable est présent dans le rapport de l'ancien ministre français des Affaires étrangères H. Vedrine, sur les relations en Afrique², qui suggère l'introduction des frais de scolarité, avec des bourses pour les meilleurs étudiants étrangers. Cette mesure fait partie de quinze propositions permettant de mettre un terme au recul de la France sur les marchés en pleine croissance de l'Afrique, avec en premier lieu une révision des procédures de visas.

Les critiques adressées au système actuel d'accueil d'étudiants étrangers sont du même ordre que dans d'autres pays. « Les étrangers hors Union européenne ne payent pas d'impôt pour financer l'enseignement supérieur français. On leur applique donc le tarif maximal »³, indique au *Monde* le président de l'Université Paris-Dauphine, Laurent Batsch.

Ainsi, les établissements français commencent à s'interroger sur l'évolution du régime de l'enseignement supérieur en supprimant un de grands avantages de l'enseignement supérieur français – sa gratuité pour les étrangers. Cette décision a été entérinée par deux arrêtés du 23 décembre 2013, cosignés par les ministères de tutelle de ces établissements, le redressement productif et le budget.

La différence de 2 000 euros prévue entre les frais des étudiants français et étrangers a fait bondir le GISTI (groupe d'information et de soutien des immigrés), qui a déposé un recours devant le Conseil d'Etat. Dans un communiqué intitulé « Non au racket des étudiants étrangers », le GISTI dénonce une mesure « qui n'est sans doute que le premier pas vers l'instauration de frais d'inscription plus élevés pour les étrangers, qui avait été envisagée de manière décomplexée au

¹ *Les données de l'immigration professionnelle et étudiante*, Document préparatoire au débat au Parlement, avril 2013, p. 63, disponible sur <http://www.interieur.gouv.fr/Actualites/L-actu-du-Ministere/Document-preparatoire-au-debat-sans-vote-sur-l-immigration-professionnelle-et-etudiante>

² Vedrine H., Zinsou L., Thiam T., Severina J.-M., El Karoui H., *Un partenariat pour l'avenir : 15 propositions pour une nouvelle dynamique économique entre l'Afrique et la France*, p. 7, disponible sur <http://www.tresor.economie.gouv.fr/File/399237>

³ *L'Université Paris-Dauphine va elle aussi augmenter ses frais de scolarité*, E-Orientations, le 5 mars 2014, disponible sur <http://www.e-orientations.com/actualites/l-universite-paris-dauphine-va-elle-aussi-augmenter-ses-frais-de-scolarite-14556>

cours du débat parlementaire sur l'immigration professionnelle et étudiante organisé en avril et juin 2013 »¹.

Le syndicat étudiant UNEF a décidé de se joindre à GISTI, estimant que les deux arrêtés sont juridiquement contestables, compte tenu du préambule de la Constitution de 1946, qui indique que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat »².

En Russie, la situation est différente, malgré le fait d'admettre que l'enseignement supérieur est un bien public accessible à tout le monde. La possibilité de demander des frais d'inscription aux étudiants étrangers, tout comme aux étudiants russes, a été donnée par la loi « Sur l'éducation » en 1993.

Malgré le nombre important d'étudiants internationaux, l'Etat russe laisse la possibilité d'étudier gratuitement. Si dans d'autres pays les frais augmentent, en Russie la tendance est d'augmenter le nombre de « *places de budget* »³ pour les étudiants internationaux pour attirer les élites internationales. Quant à l'augmentation des frais de scolarité, leur montant modéré est le facteur important d'attractivité d'étudiants étrangers et ne peut pas beaucoup évoluer pour l'instant.

Comme pour les pays d'Europe, les étudiants de Russie et des pays de la CEI⁴ ont les mêmes privilèges pour étudier dans les universités russes.

En 2014, le quota des places gratuites pour les étudiants étrangers a progressé jusqu'à 15000 places. Tout le travail de sélection des étudiants est mené par le ministère des Affaires

¹Brafman N., *Droits d'inscription : l'UNEF dépose un recours devant le Conseil d'Etat*, Le Monde, le 3 mars 2014, disponible sur http://www.lemonde.fr/education/article/2014/03/03/droits-d-inscription-l-unef-depose-un-recours-devant-le-conseil-d-etat_4376613_1473685.html

² *Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946*, disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946>

³Les « places de budget » est un terme qui signifie un quota limité de places pour les étudiants dans une université, leur formation est payée par le budget d'Etat. Pour obtenir une « place de budget » un étudiant doit passer une sélection via l'Examen d'Etat Unifié ou via un concours d'entrée. Ceux qui n'ont pas été acceptés peuvent obtenir une « place de contrat », en payant leur formation selon les tarifs établis par l'Université.

⁴Communauté des Etats indépendants.

étrangères et le *Rossotrudnichestvo*¹, le dossier arrive ensuite au MESR². L'année 2015 promet 20000 places pour les étudiants étrangers³.

Selon les statistiques, actuellement 72,9% étudiants payent pour leur cursus en Russie, le taux de ceux qui étudient pour le compte du budget fédéral diminue (17.6%)⁴. Ce sont principalement les citoyens venus d'Inde et de Chine qui assument des frais de scolarité ; ceux des étudiants africains sont payés par leurs ministères nationaux et le MESR russe, les étudiants de la CEI profitent de places gratuites. Les étudiants de l'Europe ou des Etats-Unis recourent à des programmes de mobilité ou à des systèmes de bourses étrangères.

Finalement, l'internationalisation en Russie réunit les traits de la France et du Royaume-Uni. D'un côté, l'Etat garantit un nombre de places gratuites et une répartition par pays. D'un autre côté, la grande majorité des étudiants étrangers payent pour leur cursus.

Le reste des étudiants étrangers participent au revenu des universités comme les étudiants russes, avec une légère différence dans les tarifs. Ils ne sont généralement pas sélectionnés selon leur niveau, bien que cette question soit en discussion. A la différence de la situation en France, en Russie il n'y a pas de débats sur la diminution ou la suppression des frais de scolarité pour les étudiants étrangers, car une part importante des étudiants russes paye également pour la formation.

Ainsi, on peut voir trois types de régimes concernant les frais de scolarité :

- Les pays où des frais de scolarité sont présents pour les étudiants étrangers et les étudiants nationaux, les étudiants étrangers payent davantage : Royaume Uni, Danemark, Suède, Russie.

¹ *Rossotrudnichestvo* est une agence publique chargée de la gestion des biens d'Etat dans le domaine de développement des relations internationales de la Russie avec les Etats-membres de la CEI, d'autres Etats étrangers, ainsi que dans la sphère de la coopération internationale humanitaire. L'Agence, créée en 2008, est subordonnée au Ministère des Affaires Etrangères

² Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Dans la thèse, cette abréviation est utilisée pour les ministères de la France et de la Russie.

³ *Priem inostrannykh studentov v 2015 godu mojet uvelichit'sja na tret'* (« Le recrutement d'étudiants étrangers en 2015 peut être augmenté d'un tiers »), Ria novosti, le 13 octobre 2014, disponible sur <http://ria.ru/society/20141013/1028123310.html>

⁴ Arefiev A. L., *Inostrannye student v rossijskikh vuzakh* (« Etudiants étrangers dans les établissements d'enseignement supérieur russes »), *Monitoring obshchestvennogo mnenija : ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* (« Suivi de l'opinion publique : changements économiques et sociaux »), 2004, n°3, p. 89.

- Les pays où les étudiants nationaux ne payent pas de frais de scolarité tandis que les étrangers les assument.
- Les pays où les étudiants ne payent pas les frais quelle que soit leur nationalité (France).

Sous-section 2. Université pour tous ou université d'élite ?

Le développement précédent a montré que l'enseignement supérieur peut être en grande partie envisagé comme un « bien public »¹ national, malgré l'essor de l'internationalisation. Cependant, au niveau national, l'inégalité reste également une des caractéristiques de l'université moderne.

L'université a depuis son origine été l'établissement des « élus », en ne débutant l'éducation des masses qu'au XX^{ème} siècle. Ces inégalités étaient dues à des raisons historiques et politiques. A l'heure actuelle, les inégalités d'accès à l'université proviennent de raisons économiques, d'efficacité et de rentabilité. Ce constat concerne non seulement l'enseignement supérieur (§2.2.), mais aussi la recherche universitaire (§2.1.), dont les domaines moins rentables sont souvent oubliés.

§2.1. La science : inégalité entre les disciplines

Parmi les critères essentiels pour la création de l'université « de classe mondiale » Jamil Salmi a pointé des ressources abondantes (frais de scolarité, budget...) et la concentration de talent. Devant la concurrence des universités anglo-saxonnes, les universités en France et en Russie se heurtent ainsi à un dilemme : attirer des talents, mais le faire avec des ressources limitées provenant de l'Etat. La question de la redistribution des ressources vers les domaines de recherche les plus concurrentiels devient ainsi importante, mais provoque également un problème d'inégalité entre les branches de la science, ainsi qu'entre les centres de recherche. Qu'entendons-nous par inégalité ? En dehors du financement des recherches, il s'agit de la reconnaissance nationale et internationale de l'importance de la discipline pour le développement de la société, de son apport à l'excellence de l'université.

La comparaison de la situation de la science en France et en Russie nous amène à considérer les raisons historiques de l'inégalité des disciplines. Ainsi, pendant l'époque de l'Union soviétique, les financements principaux étaient concentrés sur la recherche pour la défense et l'industrie, en privilégiant les disciplines physiques, chimiques et mathématiques. Les sciences humaines, étant, au contraire, l'objet de l'intrusion idéologique, restaient constamment

¹Dans les cas où l'enseignement supérieur est considéré comme « bien public » par la législation de pays.

sous-financées. Dans les années 1990, les sciences humaines et sociales, le droit et l'économie témoignent d'un développement important, qui se traduit par la création de plusieurs centres d'études, ainsi que d'instituts et de facultés spécialisées des universités¹. A l'heure actuelle, outre le fait que la science russe est sous-financée en général, les sciences humaines et sociales ne sont pas mises en faveur par l'administration nationale. En témoigne la position d'Alexander Klimov, vice-ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : il considère qu'il faut transformer les spécialistes en sciences humaines en « curseurs de développement économique », en développant en première place la télévision et l'ingénierie humaine².

Les résultats du *monitoring* de l'« efficacité »³ des universités en Russie ont montré que les sciences humaines sont souvent défavorisées. Ceci est le cas de l'Université Russe des Sciences Humaines qui a été déclaré « inefficace », les résultats ayant provoqué la perte de ses chaires scientifiques suite au manque de financement.

Suite à la publication des résultats de *monitoring* de l'« efficacité » des universités en 2013, Serguei Nekliudov, professeur, docteur ès-lettres, membre du conseil scientifique de l'Université Russe des Sciences Humaines, dans son article « La guillotine comme moyen efficace pour soigner la migraine », attire l'attention de la société sur le fait que le ministère ne comprend pas l'importance des sciences humaines et sociales⁴.

La régulation de la formation des spécialistes en sciences humaines et sociales passe également par la réduction du nombre des places gratuites attribuées aux universités par l'Etat. La stratégie actuelle redistribue ses places en favorisant les spécialités techniques⁵.

Les critères d'« efficacité » des sciences humaines sont également l'objet de débats en France. Cette situation est bien définie par Pascal Maillard, professeur de Lettres à l'Université de

¹Par exemple, l'Ecole des hautes études en sciences économiques a été créée en 1992, l'Université Russe des sciences sociales et le Centre des recherches sociologiques indépendantes à Saint-Petersbourg en 1991.

²Popova A., *Gumanitarnaja bespomoshchnost'* (« Impuissance des sciences humaines »), *Lenta.ru*, le 3 juin 2013, disponible sur <http://lenta.ru/articles/2013/05/31/rsuh/>

³Depuis 2012, le MESR russe mène des *monitorings* annuels sur l'« efficacité » des universités russes et de leurs filiales. Selon les résultats, certains établissements ont été fermés, réorganisés ou fusionnés avec d'autres. Les premiers *monitorings* ont reçu beaucoup de critiques à cause de leurs critères d'évaluation, jugés non objectifs.

⁴Nekliudov S., *Guil'otina kak effektivnoe sredstvo protiv migreni* (« Guillotine comme moyen efficace contre une migraine »), *Polit.ru*, 27 novembre 2012, disponible sur <http://polit.ru/article/2012/11/27/edu/>

⁵Belyi M., *Cem grozit Rossii sokrashchenie chisla gumanitariyev ?* (« La diminution du nombre d'étudiants en sciences humaines : une menace pour la Russie ? »), *BBC*, le 3 juin 2011, disponible sur http://www.bbc.co.uk/russian/society/2011/06/110603_russia_humanists_education.shtml

Strasbourg, membre du syndicat « Agir ensemble » : « La politique d'excellence a induit des effets pervers qui ont totalement piégé les universités. D'abord substituer aux moyens récurrents de l'Etat une logique de financement sur appels à projets : les gouvernements successifs peuvent clamer qu'ils investissent des milliards dans la recherche alors qu'ils n'arrosent que certains secteurs disciplinaires très ciblés et laissent de nombreux autres dans une situation de sous-financement. A l'université ce sont les SHS, les humanités, le droit, toutes les disciplines qui n'ont pas une suffisamment grande rentabilité immédiate pour le secteur économique et les grands groupes industriels. Seulement, ce sont les disciplines du sens»¹.

Les retombées de cette situation peuvent être observées, par exemple, dans la recomposition des universités de Bordeaux, où l'Université Bordeaux Montaigne a refusé de faire partie du nouvel établissement fusionné.

Les conseils de l'Université Bordeaux Montaigne ont voté contre le projet de fusion en craignant qu'une fusion n'introduise un fort déséquilibre de fonds et de moyens entre les sciences « dures » et les sciences humaines. Le président Jean-Paul Jourdan a tenu le discours suivant en réponse à la lettre ouverte des présidents de Bordeaux I, II, IV : « d'abord au sein du PRES, puis dans le chantier NUB, nous avons à la fois manifesté notre volonté de travailler collectivement mais aussi celle de voir respectées les spécificités de chacun des établissements qui composeront la future communauté. Nous avons tenté de faire valoir notre inquiétude de voir progressivement les métiers qui sont les nôtres et nos identités propres noyés dans une entité globalisante, pyramidale et centralisée »². On observe ainsi la présence de l'idée que les filières de lettres et sciences humaines seraient les « grandes perdantes » en termes de personnel et de budget d'une université fusionnée.

L'apparition des classements internationaux a largement contribué à cette disparité des disciplines scientifiques. La médecine et les sciences de la nature sont nettement mieux représentées dans les indicateurs bibliométriques que les sciences de l'ingénieur, les sciences sociales, et surtout les sciences humaines, dont il n'est souvent tenu aucun compte. Cette situation est due au fait que les chercheurs en sciences humaines et sociales utilisent de nombreux modes

¹ Maillard P., «*Son Excellence l'excellence*» : radiographie d'une imposture (2), Mediapart, le 29 mars 2011, disponible sur <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/290311/son-excellence-l'excellence-radiographie-dune-im>

² Dubois P., *Fusions et confusions. Bordeaux* (2), Histoires d'universités, disponible sur <http://blog.educpros.fr/pierredubois/2013/05/08/fusions-et-confusions-bordeaux-2/>

de diffusion non pris en compte, dont les livres. De surcroît, la répartition des publiants et des non-publiants varie d'une matière à l'autre : si seuls 19 % des enseignants-chercheurs des sciences dures (mathématiques, physique, chimie, etc.) ne publient pas, ils sont 20 % dans les sciences de la vie (biologie, médecine, écologie) et 28,5 % en sciences humaines et sociales¹.

Cette situation provoque des résultats étonnants : ainsi, dans le classement de Leiden 2014 (domaine sciences sociales) la première place appartient à l'Ecole Polytechnique (207) et la deuxième à l'UPMC (234). Dans le classement de *Times Higher Education* 2013-2014 (domaine sciences humaines et sociales) seules les grandes écoles françaises (ENS², Sciences Po et HEC³) sont présentes. Les universités russes, quant à elles, ne sont pas présentes dans les classements des meilleures universités en sciences humaines et sociales.

Avec la crise budgétaire, le financement de la recherche en sciences humaines a été sérieusement diminué dans des pays tels que l'Espagne, l'Irlande et la France, ainsi que dans les nouveaux Etats membres. Au niveau européen, ce financement est également menacé.

Les propositions pour la recherche en sciences humaines et sociales dans le programme Horizon 2020 annoncent une forte réduction de leur financement par rapport au 7^{ème} programme-cadre 2007-2013. Particulièrement concernée, la priorité relative aux défis sociétaux, « L'Europe dans un monde en mutation : des sociétés inclusives, innovantes et réflexives », qui constitue le seul programme interdisciplinaire axé sur les politiques traitant des questions comme l'éducation, le chômage, la criminalité, la croissance durable, la tolérance entre les communautés, les migrations, le patrimoine culturel et les arts.

Suite aux nombreuses critiques faites à ses propositions initiales (y compris une lettre ouverte signée par 25 000 chercheurs), la Commission européenne a désigné une priorité spécifique intitulée « défis sociétaux », visant à résoudre les problèmes économiques, sociaux, culturels et politiques des sociétés européennes. Cependant, même le budget de recherche qui devait lui être attribué, peut être considérablement réduit par la proposition d'allouer une partie importante de son financement à des projets axés sur la technologie.

¹ *Un quart des enseignants-chercheurs ne publient pas*, Le Figaro, le 12 septembre 2009, disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/02/12/01016-20090212ARTFIG00012-un-quart-des-enseignants-chercheurs-ne-publient-pas-.php>

² Ecole Normale Supérieure.

³ Ecole des hautes études commerciales de Paris.

Ainsi, en annonçant d'importantes initiatives stratégiques sur la pauvreté, l'emploi, la compétitivité et l'investissement social, la Commission ne parvient pas à fournir à la recherche les moyens nécessaires pour rendre de telles politiques efficaces¹.

§2.2. Les formations pour tous ou pour l'élite ?

L'internationalisation a considérablement changé le « marché » des étudiants, en le faisant passer de l'échelle nationale à l'échelle globale. Les établissements développent une politique d'attractivité des étudiants nationaux ou internationaux. Toutefois, la croissance de l'offre de la formation contribue-t-elle à avoir plus d'égalité pour les étudiants ?

Tous les systèmes de « qualité » qui reçoivent un soutien fort actuellement serviront avant tout à accentuer la compétition et à créer des universités de top niveau. Cependant, elles ne seront accessibles qu'à un nombre tout aussi limité d'étudiants. Finalement, sera engendrée une inégalité des diplômes des étudiants, suite à la concurrence croissante entre les universités, aussi bien sur le plan national qu'international. A la qualité des diplômes garantie en France et en Russie par l'Etat, à l'heure actuelle, tend à s'ajouter la référence de valeur donnée par divers classements.

Dans les développements précédents nous nous sommes demandé si la notion d'enseignement supérieur comme bien public était utilisable pour les étudiants locaux et internationaux. On peut ajouter que l'internationalisation des systèmes universitaires a influencé l'accès des étudiants nationaux aux apports du nouveau système, tels que la mobilité et l'excellence de parcours.

En France, la question de l'inégalité, traitée dans la littérature scientifique et dans la presse, est très souvent liée à l'opposition des grandes écoles et des universités. L'élargissement considérable de l'obtention du baccalauréat tend à reporter l'influence des origines sociales au moment de l'orientation effective vers les filières et les spécialités du supérieur. Les articles traitent souvent le sujet de l'inégalité des chances dans les classes préparatoires aux grandes

¹ *Quel futur pour la recherche en sciences humaines et sociales en Europe?* Libération, le 27 novembre 2013, disponible sur http://www.liberation.fr/culture/2013/11/28/quel-futur-pour-la-recherche-en-sciences-humaines-et-sociales-en-europe_962718

écoles¹. En revanche, il n'existe pas en France de hiérarchisation sociale nette entre les spécialités².

En Union soviétique, le principe idéologique du développement de l'enseignement supérieur qu'était l'accès égal à la formation des groupes sociaux différents, n'a pas été en pratique réalisé. En lien avec l'appartenance sociale ou politique, il existait un système de restrictions pour les uns et de privilèges pour les autres. Ainsi, le capital social avait une place dominante dans le système de l'enseignement supérieur.

Dans la société russe moderne, c'est le capital économique qui acquiert la dimension prioritaire suite au développement des filières payantes et des universités privées. Depuis l'année 2009, les concours d'entrée ont été remplacés par l'Examen d'Etat Unifié. Cependant, le prestige de cursus définit souvent le montant des frais de scolarité, notamment pour les spécialités populaires et économiquement rentables. Par exemple, à l'Ecole des hautes études en sciences économiques ou à MGIMO³ les frais peuvent atteindre 17500 euros par an.

L'internationalisation en France et en Russie est en grande partie liée au processus de Bologne et de création de l'EAHEA⁴. Les changements suite au processus de Bologne induisent également des critiques liées à l'inégalité. Il s'agit d'introduction via le processus de Bologne de deux étapes de formation – licence et master. Ce changement soulève la question de l'accès des étudiants au deuxième niveau, ainsi qu'au financement de ces études.

Les récentes recherches dans le domaine de la réalisation des réformes de Bologne ont montré que le nouveau système est souvent perçu comme une formation de masse au niveau de licence et une formation d'élite au niveau du master. La formation de licence est accessible à tous les élèves ayant eu leur baccalauréat ou son équivalent (certificat de l'école secondaire en Russie),

¹ Par exemple, van Zanten A., « Prépas », *élites et inégalités*, Le Monde, 13 septembre 2010, disponible sur http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/09/13/prepas-elites-et-inegalites_1410470_3232.html

² Duru-Bellat M., Kieffer A., Reimer D., *Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France*, Economie et statistique, 2010, n° 433– 434, pp. 3 – 22.

³ MGIMO est une abréviation qui provient de la langue russe : Moskovskij Gosudarstvennyj Institut Mezhdunarodnykh Otnoshenij (en français « Institut d'Etat des relations internationales de Moscou ») et est également utilisé dans d'autres langues pour nommer l'université.

⁴ European Association for Higher Education and Accreditation (en français « Association européenne pour l'enseignement supérieur et l'accréditation »).

tandis que l'accès au niveau du master se fait via une sélection. Les professeurs les plus expérimentés sont également concentrés dans les programmes de master. Ceci est le premier signe de la scission de l'éducation des masses et de l'élite¹.

En Russie, le discours concerne davantage l'augmentation du coût du master, la réduction de la place de niveau master et la dévalorisation de la formation au niveau *bakalavr* qui n'est pas comprise par les entreprises locales. En France, on parle du coût croissant de l'éducation en général en adressant des critiques au processus de Bologne.

Ensuite, il s'agit de l'accès d'étudiants aux programmes « innovants » qui constituent l'essence du processus de Bologne et de l'internationalisation – programmes de mobilité, tant incluse que dans le cadre de programme de double diplôme.

Malgré les efforts fournis pour promouvoir la mobilité (qu'il s'agisse d'études ou de stages), on estime que seulement 4 % des étudiants européens ont bénéficié d'une bourse Erasmus pendant leurs études². Le nombre de places demeure limité, et les universités se trouvent dans l'obligation de sélectionner les étudiants.

Par ailleurs, le montant mensuel de l'allocation (200 euros en moyenne) dissuade nombre de candidats. A partir de là, on comprend que la « mobilité » annoncée par Bologne signifie également l'immobilité pour la grande majorité des étudiants. Remarquons que la question de l'égalité de la mobilité en France est discutée plus qu'en Russie, car il s'agit de la rentabilité du programme Erasmus qui ne concerne pas la Russie.

Dans son article sur les expériences migratoires des étudiants français, Stéphanie Garneau montre comment les opportunités institutionnelles de mobilité et les origines sociales engendrent une différenciation des processus de socialisation professionnelle de jeunes français³. Selon l'auteur, les étudiants les moins bien positionnés dans la structure sociale et économique internationale sont contraints à une formation locale, ceux qui se trouvent dans une position intermédiaire peuvent former leur cursus sur les possibilités proposées par leur établissement

¹Reichert S., *The intended and unintended effects of the Bologna reforms*, Higher education management and policy, Volume 6, n° 22, pp. 1-20.

²*Erasmus : le cap des deux millions d'étudiants est atteint*, European Commission, le 30 juillet 2009, disponible sur http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-1204_fr.htm?locale=en

³Garneau S., *Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français*, Revue européenne des migrations internationales, 2007, vol. 23, n°1, pp. 139 – 161.

d'origine, et ceux qui sont les mieux pourvus, se permettront de choisir la formation prestigieuse et la mieux adaptée à leurs besoins¹.

Dans le même sens vont les programmes « innovants » de double diplôme, qui sont très souvent payants. Par exemple, le programme de double diplôme entre l'IEP de Bordeaux et l'Université Russe de l'Amitié des Peuples : si les premières années ce cursus était gratuit, à partir de l'année 2012 il coûte 75000 roubles par an, soit environ 1800 euros. On observe également cette non-gratuité dans les programmes en langue anglaise.

En France, l'excellence a été depuis toujours le synonyme des grandes écoles qui sélectionnent les étudiants à l'entrée et peuvent appliquer des frais de scolarité plus élevés. L'exemple de l'Université Paris Dauphine qui monte les frais d'inscription en suivant Sciences Po Paris et autres grands établissements est très parlant².

Ainsi, l'excellence des cursus et leur internationalisation passent en partie par l'inégalité d'accès à ce bien d'étudiants nationaux.

¹Garneau S., *Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français*, *op. cit.*

²*Paris-Dauphine augmente ses droits d'inscription, l'Unef conteste*, Le Point, le 9 mars 2014, disponible sur http://www.lepoint.fr/societe/paris-dauphine-augmente-ses-droits-d-inscription-l-uneef-conteste-09-03-2014-1799033_23.php

Section 3. Thémata « International-local »

Le thème « international-local » est le plus récent dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette opposition est pourtant largement utilisée dans d'autres domaines, notamment sous le terme de « glocalisme » ou un appel « think global, act local ».

Dans cette section, il s'agira de comprendre comment les systèmes universitaires en France et en Russie se positionnent à l'international au fil du temps : quels en sont les motifs et les contraintes ? quelles logiques influencent le processus ? Dans un premier temps, les raisons de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans les deux pays seront étudiées à travers un recours historique (sous-section 1), pour ensuite comprendre la provenance des principales résistances à des influences externes (sous-section 2).

Sous-section 1. L'internationalisation : quels motifs ?

Le présent développement a pour objectif de saisir le cadre de l'internationalisation des politiques universitaires française et russe : les racines, les influences, les acteurs participant au processus.

En premier lieu (§1.1.), un recours historique permettra de comprendre comment les deux pays et leur systèmes d'enseignement supérieur se sont positionnés sur la scène internationale avant le début des années 2000. Ensuite (§1.2.), les discours actuels (2000 - 2014) seront analysés dans une perspective historique, afin de voir l'évolution de l'ouverture à l'international des systèmes universitaires français et russe.

§1.1. Rétrospective historique de la politique internationale de l'enseignement supérieur en France et en Russie

La coopération internationale dans l'enseignement supérieur est un phénomène qui date de plusieurs siècles. Cette coopération relève majoritairement d'échanges entre professeurs et étudiants d'universités différentes. Cependant, au XX^{ème} siècle une nouvelle dimension de relations internationales dans ce domaine a été développée : la formation massive des cadres

étrangers, généralement provenant des pays du tiers monde, dans le but de créer le *soft power* dans ces régions.

L'aide internationale pour la formation des spécialistes pour les pays socialistes était de première importance en URSS. A partir du début des années 1950, l'URSS invite les étudiants étrangers dans ses universités en essayant de leur donner le meilleur, pour montrer à l'Occident l'excellence de la formation soviétique.

En 1954, la première faculté préparatoire sous la tutelle de l'Université de Moscou où des étudiants étrangers pouvaient apprendre le russe avant de commencer leur cursus a été créée. Peu de temps après, les facultés préparatoires ont été fondées dans chaque université accueillant des étrangers.

A partir des années 1960, un grand nombre d'étudiants étrangers de l'Orient Arabe, d'Afrique et d'Amérique Latine est accueilli à Moscou, ce qui est lié tout particulièrement à l'ouverture de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples (à l'époque l'Université Russe Patrice Lumumba). La coopération se réalisait sur la base de contrats et plans annuels d'échange avec des universités étrangères. Si dans les années 1950 il y avait 5900 étudiants étrangers, vers la fin de l'URSS ce nombre a augmenté jusqu'à 126000 (à l'époque la 3^{ème} place après les Etats-Unis et la France)¹.

Ainsi, en quelques décennies le système soviétique a créé un système ordonné de formation des cadres pour les pays étrangers. Ce système incluait les structures d'accueil, la formation et la requalification des étrangers (poste de doyen et de vice-recteurs, facultés spéciales), la base méthodologique unique pour la formation des étrangers. En promouvant le système d'enseignement supérieur soviétique et la langue russe, les spécificités des cultures nationales ont toujours été traitées avec un grand respect.

Aussi, environ 50 universités et lycées ont-elles été construites dans les pays en

¹*Istorija obuchenija inostrannykh studentov v Rossii. Inostrannye studenty v Rossii : 1950 – 1990 gody* (« L'histoire de la formation d'étudiants étrangers en Russie. Les étudiants étrangers en Russie : années 1950 – 1990 »), Obrazovanie Rossii (« L'éducation en Russie »), disponible sur <http://ru.education.mon.gov.ru/articles/2/>

développement, avec l'aide des spécialistes de l'URSS¹.

En France, concurrente de l'URSS en matière d'accueil d'étudiants étrangers, notamment d'Afrique, on constate la même tendance qu'au niveau mondial depuis les années 1960 : près de 20000 étudiants étrangers en 1960, 131700 en 1990 et 159500 en 2001-2002. Les étudiants étrangers constituaient 11,5% du total de la population étudiante en France en 2001-2002².

Dans les années qui suivent la Seconde Guerre mondiale, les universités françaises font face à une demande croissante des pays du Sud pour former leurs cadres nationaux. L'absence ou la faiblesse des universités nationales pour répondre aux impératifs du développement conduisait un nombre important de pays du Sud à s'adresser à l'enseignement supérieur des pays développés. Les universités européennes voyaient dans ce phénomène une sorte de solidarité envers les pays du Sud, pour les aider dans la formation scientifique et technique de leurs cadres. Pour la France, qui a perdu ses colonies dans les années 1960, c'était également l'objectif d'obtenir « un désarmement moral des étudiants » africains³. C'est durant cette période, caractérisée par cet « élan de générosité », que le nombre des étrangers dans les universités en France a augmenté sensiblement. Le contrôle du nombre d'étudiants africains passait par l'attribution des bourses.

Depuis les années 1980 commence un temps nouveau dans les échanges internationaux d'étudiants. Avec la mondialisation du marché de la formation, le contexte international est en train de changer : la compétition internationale a donné lieu à des pratiques peu connues auparavant, pour attirer les meilleurs étudiants des autres pays. Dans cette compétition, les universités du Nord ne visent pas uniquement les étudiants des pays du Sud, les pays développés sont largement concernés par ce phénomène.

Mais la France en Afrique, c'est aussi un réseau de 200 Alliances françaises et Instituts français en 2012 (voir le dessin).

¹ Petrik V.V., *Vysshee obrazovanie SSSR kak factor ukrepleniya mejdunarodnogo sotrudnichestva v oblasti podgotovki specialistov (konets 50 – nachalo 90 gg. XX v.)* (« L'enseignement supérieur en URSS comme facteur de renforcement de la coopération internationale dans le domaine de formation (fin 1950 – début 1990 du XXème siècle) », *Vestnik gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (« Messenger de l'Université pédagogique d'Etat »), 2007, n° 7, p.132 – 137.

² Coulon A., Paivandi S., *Les étudiants étrangers en France : état de savoir*, Rapport pour l'Observatoire de la vie étudiante, mars 2003, p. 4.

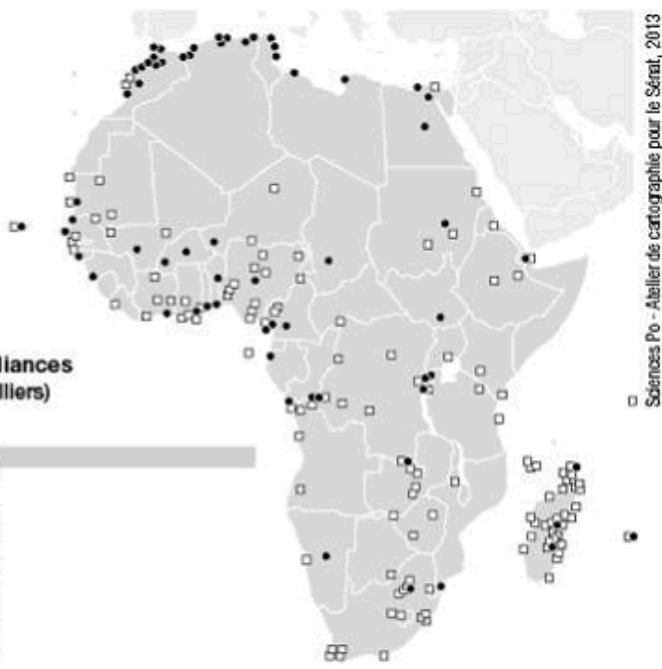
³ Sot M. (réd.), *Etudiants africains en France (1951-2001): cinquante ans de relations France- Afrique : quel avenir ?*, Karthala, 2002, p.122.

Les Alliances françaises et les instituts français en Afrique, 2012-2013

- 1 point représente un institut français (2013)
- 1 carré représente une Alliance française (2012)

Effectifs d'étudiants dans les Alliances françaises par pays, 2012 (en milliers) Les 15 premiers

Madagascar	27,9
Nigeria	6,7
Cameroun	4,3
Kenya	4,3
Ghana	3,3
Mauritanie	3,2
Afrique du Sud	2,9
Rép. centrafricaine	2,7
Éthiopie	2,7
RDC	2,6
Angola	2,5
Maroc	1,8
Comores	1,7
Tanzanie	1,6
Zimbabwe	1,3



Sciences Po - Atelier de cartographie pour le Sénat, 2013

Sources : Institut français, www.institutfrancais.com ;
Fondation Alliance Française, www.fondation-alliancefr.org

L'héritage de ce passé reste évident : des milliers d'étudiants africains pour la France et des étudiants des pays de la CEI pour la Russie viennent toujours étudier. Cela pose la question de changement de priorités de la politique d'internationalisation des deux Etats.

§1.2. Internationaliser les universités dans la politique gouvernementale russe et française : raison culturelle, économique, académique ou politique

Dans l'étude de l'OCDE, on distingue quatre types de raisons de l'internationalisation du système universitaire :

- compréhension mutuelle (*Mutual understanding*) ;
- migration qualifiée (*Skill migration approach*) ;
- génération de revenu (*Revenue generating approach*) ;

- renforcement des capacités (*Capacity building approach*)¹.

Corrélativement, on aura recours à l'hypothèse analytique qu'il est possible de distinguer quatre raisons différentes qui sous-tendent les politiques nationales d'internationalisation universitaire : raisons politique, culturelle, universitaire/ éducationnelle et économique².

L'internationalisation apparaît assez tôt dans le discours officiel de la Russie postsoviétique, les universités ayant droit à mener des activités, notamment économiques, avec des partenaires étrangers, selon la loi « Sur l'éducation » de 1992. Dans le même temps, à part « La loi sur l'enseignement supérieur et postuniversitaire » de 1996 et « Le programme fédéral sur le développement de l'éducation pour les années 1994-1999 », aucun document stratégique n'a été élaboré au niveau national. Ainsi, jusqu'aux années 2000 l'attention portée à l'internationalisation l'est majoritairement par des universités individuelles dans le cadre de leurs liens directs avec des partenaires ou des organisations étrangers. Cette période est caractérisée par la prépondérance de deux types d'activité internationale :

- la formation d'étudiants étrangers à base de contrats (à partir de 1996) réalisée par les universités individuelles ;
- la coopération très large avec les organisations et les fondations internationales dans le cadre des programmes éducatifs et scientifiques, ou favorisant l'amélioration de la gouvernance dans les universités. Parmi les programmes les plus connus figurent ceux de Tempus Tacis de la Commission européenne (à partir de 1994), de la Fondation Soros (à partir de 1996), de la Fondation américaine des recherches civiles et de développement (création des Centres scientifico-éducatifs), de la Banque mondiale (création de la Fondation Nationale de formation des cadres), etc.

Marijk Van der Wende considère que l'internationalisation dans les pays de l'ex-bloc soviétique est basée sur des motifs différents de ceux de l'Europe Occidentale, que les instruments de l'internationalisation sont perçus différemment. Ce n'est pas la globalisation mais le collapsus de structures nationales universitaires existantes qui a provoqué le développement des structures de l'internationalisation. Le besoin de coopération internationale a été ainsi reconnu. M. Van der Wende fait l'hypothèse que le recours à l'internationalisation est le recours à une sorte

¹*Internationalization and trade in higher education. Opportunities and challenges*, OECD, 2004.

²Knight J., De Wit H., *Strategies for internationalization of higher education*, Amsterdam, EAIE, 1995.

d'assistance internationale¹. Cette hypothèse est également soutenue par T. Lajos, analysant le programme Tempus en Europe Occidentale dans les années 1990².

En Russie, l'arrivée de V. Poutine au pouvoir en 2000 a radicalement changé toute la politique d'Etat, notamment celle de l'enseignement supérieur. La ligne directrice du développement qui est définie au début de son mandat en 2000 est toujours d'actualité en 2014.

Au début des années 2000, plusieurs documents stratégiques ont été adoptés dans le domaine d'éducation : « Doctrine nationale du développement de l'éducation jusqu'à 2025 » (2000), « Concept de la modernisation de l'éducation russe jusqu'à 2010 » (2001), « Concept de la politique d'Etat de la Fédération de Russie dans le domaine de la formation des cadres nationaux pour les pays étrangers dans les établissements russes » (2002). Les objectifs annoncés au sujet de l'internationalisation dans ces documents, ainsi que dans les documents adoptés plus tard dans les années 2010, se fixent autour de deux enjeux : l'intégration dans l'espace mondial et européen par les programmes de coopération et la mobilité académique. Cette dimension stratégique, souvent réalisée par des programmes de mobilité et de doubles diplômes, est majoritairement destinée au renforcement de la qualité de la formation russe et ne se caractérise pas par la coopération mutuelle. Il est cependant précisé que la Russie doit confirmer son statut de « puissance mondiale » dans la société internationale et s'intégrer en tenant compte de ses traditions et de son expérience nationale.

Si au début des années 2000, au-delà des formulations générales sur la « puissance mondiale », le rôle supposé du système universitaire russe dans l'espace mondial n'a pas été précisé, il apparaît progressivement dans les documents stratégiques à partir de l'année 2006. Ainsi, le « Programme fédéral du développement de l'éducation pour 2006-2010 » mentionne déjà l'impératif d'avoir les universités concurrentielles, tandis que dans le même « Programme » pour les années 2013-2020 des mesures concrètes sont développées et des indicateurs sont établis (5 universités dans le top 100 des classements internationaux vers 2020).

La question des « service éducatifs » est également très caractéristique de la vision russe de

¹Van der Wende M., *Missing links – the relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general*, dans Källemark T., van der Wende M. (eds) *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997, disponible sur <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800082193>

²Lajos T., *The Hungarian experience of academic cooperation with North America and the European Community*, dans Blumenthal P. et al. (eds.), *Academic mobility in a changing world*, Higher Education Policy, Series 29, Jessica Kingsley Publishers, London, 1996.

l'internationalisation universitaire. L'expression est largement utilisée tant dans des documents officiels (programmes, concepts de développement) que dans des articles scientifiques ou de presse. A côté de cette expression, on remarque l'exploitation de l'autre expression - l'« exportation des services éducatifs », qui a même donné le nom à un document stratégique « Concept de l'exportation des services éducatifs » (2011)¹.

Ainsi, cette politique russe d'exportation des services éducatifs, c'est-à-dire de la formation d'étudiants étrangers, nous renvoie à la stratégie de la « génération de revenus » car la plupart des étudiants étrangers payent pour leurs études². Pourtant, la qualité des étudiants étrangers recrutés n'est jamais mentionnée, et les conditions de la recherche d'un travail en Russie, après la fin des études, sont toujours l'objet de critiques. La stratégie d'attractivité de talents est ainsi complètement absente, notamment aux niveaux d'étude avant l'*aspirantura*.

Ainsi, des raisons politique (intégration dans l'espace mondial en tant que « puissance recouvrée »), économique (revenu provenant des étudiants étrangers) et académique (programmes communs avec les universités étrangères dans l'objectif d'amélioration de la qualité) peuvent être trouvées dans le développement de l'internationalisation des universités en Russie. La dimension culturelle reste également forte : la moitié des étudiants étrangers proviennent des pays de la CEI. Le développement de la coopération avec cette région est toujours l'objet d'une partie particulière dans les documents stratégiques.

Remarquons que le débat au sujet de la dimension internationale de l'enseignement supérieur est presque absent dans la littérature académique ou dans la presse russe, hormis l'adhésion au processus de Bologne. Cette situation est probablement liée à un certain individualisme dans les relations internationales des universités et à une base législative correspondante encore faible. Ainsi, il est difficile de distinguer les acteurs influents en matière de ce que l'on donne à comprendre de l'internationalisation en Russie. Les articles sur l'internationalisation sont pourtant nombreux mais ont majoritairement un caractère descriptif : soit on expose les idées des auteurs étrangers, soit l'expérience de l'université dans laquelle l'auteur travaille. On peut distinguer quelques types d'articles sur l'internationalisation:

¹Elaboré par la Fondation nationale de formation des cadres sur concours du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le Concept n'a finalement pas été adopté.

²Il existe des quotas pour les étudiants étrangers qui bénéficient du soutien du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche russe. Le chiffre a augmenté de 4000 étudiants en 1996 jusqu'à 15000 étudiants en 2014 pour toute la Russie. Les autres étudiants étrangers sont obligés de suivre le cursus payant. Cependant, les frais de scolarité sont beaucoup moins importants par rapport aux universités anglo-saxonnes.

- des articles de caractère stratégique, théorique ou conceptuel, qui utilisent souvent les auteurs étrangers tels que Jane Knight, ainsi que les études de l'OCDE ;
- des articles concernant l'expérience de l'internationalisation dans une université concrète ;
- des articles présentant la situation dans d'autres pays, notamment d'Europe ou des Etats-Unis ;
- des articles sur un aspect particulier de l'internationalisation.

Notons que les articles sont très peu référencés : des 133 publications trouvées par les mots-clés « internationalisation » et « enseignement supérieur » sur le site *e-library.ru*, 27 seulement ont été citées dans d'autres publications. Cependant, on remarque une grande importance accordée aux études de l'OCDE. Tant les auteurs individuels (par exemple V. Filippov), que des organisations nationales (Fondation nationale de formation des cadres) s'y réfèrent souvent.

Pourtant, des discussions sur l'internationalisation sont organisées assez régulièrement dans le cadre de conférences des vice-recteurs des relations internationales, ou de séminaires sur l'internationalisation qui ont souvent lieu à l'URAP¹.

La littérature académique française sur l'internationalisation universitaire se distingue de la littérature russe par un nombre relativement restreint des publications sur le sujet de l'internationalisation. Certains auteurs seulement (Mohammed Harfi, Gaëlle Goastellec, Christine Musselin...) abordent le problème, en général sous un certain angle. Ici, on ne trouve pas d'expériences d'internationalisation d'universités concrètes mais plutôt des études approfondies d'un processus.

Dans la presse courante (notamment *L'Etudiant*, *Educpros*) il y a cependant beaucoup plus d'exemples d'expériences de l'internationalisation ; mais il semblerait que les initiatives des grandes écoles et des écoles de management focalisent le plus l'attention dans ce domaine.

Les informations les plus abondantes nous sont proposées par de nombreux colloques sur l'internationalisation, notamment ceux des présidences d'universités. L'importance de la dimension internationale pour la France des années 2000 est très visible dans la fréquence avec laquelle les colloques annuels de la CPU abordent le sujet : en 2002, 2005, 2006, 2008, un

¹ Université Russe de l'Amitié des Peuples.

séminaire sur les stratégies de l'internationalisation des universités en 2010. Le discours sur l'internationalisation du système universitaire en France est organisé autour de trois points : la France comme acteur majeur dans l'Europe, l'attractivité de la France, l'excellence notamment de la recherche.

Dans l'article 1 de la LRU de 2007 six missions sont confiées aux universités, dont deux concernent la dimension européenne et internationale : la coopération internationale, déjà inscrite dans la loi Savary de 1984, et la participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche (nouveau).

En France, les universités sont présentées comme les acteurs principaux de développement des politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ainsi, on parle des « stratégies de l'internationalisation des universités » mais le discours centralisé sur l'internationalisation de la politique universitaire en France est absent, de même pour les documents stratégiques.

La loi de 2013 prévoit l'élaboration d'une stratégie nationale de l'enseignement supérieur qui, avec la stratégie nationale de la recherche, constituera un livre blanc. Une des thématiques de la stratégie sera « L'ouverture de l'enseignement supérieur français sur le monde ».

La stratégie de l'internationalisation française est caractérisée par l'OCDE comme majoritairement celle de « migration qualifiée »¹. Par cette stratégie, le gouvernement vise à renforcer la compétitivité des universités françaises à l'international, de façon à attirer les meilleurs étudiants étrangers. Dans les domaines scientifiques, leur présence permettra de compenser le faible nombre des vocations d'étudiants français, particulièrement au niveau doctoral. Dans le discours politique, la référence au « retard » de la France (une chute d'effectifs d'étudiants étrangers vers la fin des années 1990) permet de « naturaliser la compétitivité » attendue et de mettre en avant la concurrence avec d'autres systèmes universitaires.

Développée encore dans le dernier quart du XX^{ème} siècle, notamment avec la création de l'agence Edufrance en 1998, cette politique se renforce avec l'arrivée de Nicolas Sarkozy, suite à des changements de stratégies dans des domaines voisins (politique « d'immigration choisie », nouvelle politique d'accueil d'étudiants étrangers). En fait, en France, le développement de l'internationalisation universitaire est beaucoup plus lié avec d'autres domaines qu'en Russie.

¹ *Internationalization and trade in higher education, opportunities and challenges*, OECD, Paris, 2004.

Cependant, malgré la quasi-gratuité de l'éducation française pour les étudiants étrangers, il existe une dimension « commerciale » dans sa politique d'attractivité qui passe tout particulièrement par l'agence Campus France (ex-Edufrance). Selon André Siganos, directeur général de l'agence Campus France, « il y avait nécessité pour la France d'entrer agressivement dans le marché de l'éducation pour en retirer des avantages économiques directs, l'Agence devait « vendre notre offre de formation supérieure » et, dans le même temps, elle devait aider à « gagner la bataille du XXI^{ème} siècle de la matière grise » en favorisant la venue d'élites « solvables » des grands pays émergents. On souhaitait s'adresser directement à une population étudiante internationale individuelle et consumériste qu'il fallait séduire, notamment par l'organisation de salons professionnels »¹.

La dimension linguistique et culturelle de la « migration qualifiée » reste toujours d'une grande importance car la moitié des étudiants étrangers en France proviennent de ses anciennes colonies, notamment du Maghreb. Cependant, la dimension politique est maintenant davantage axée sur les pays de l'Union européenne que sur les pays d'Afrique.

Nous avons vu que malgré la politique similaire de formation d'élites étrangères dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, la France et la Russie ont pris des directions différentes à partir des années 1990. La France, ayant davantage de moyens à attribuer au secteur, a commencé une politique d'attractivité en créant des agences spécialisées et en garantissant la quasi-gratuité de la formation pour les étrangers, de préférence les candidats d'excellence. La Russie, quant à elle, en déficit de moyens pour les universités, a choisi la politique d'obtention de revenus de la part d'étudiants étrangers (comme, d'ailleurs, de la part d'étudiants nationaux). Actuellement, on voit que les deux pays vont à l'encontre : la politique d'excellence et d'attraction des meilleurs candidats prend une place importante dans l'internationalisation des universités russes, tandis que les institutions françaises (pour l'instant, les grands établissements) tentent d'introduire des frais d'inscription plus élevés, probablement avec une différence entre les étudiants nationaux et étrangers.

¹Chaubet F., *La culture française dans le monde 1980-2000: Les défis de la mondialisation*, L'Harmattan, 2010.

Sous-section 2. L'internationalisation à l'épreuve de l'ethnocentrisme

L'internationalisation est un phénomène largement favorisé par les politiques actuelles dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cependant, la diffusion de modèles communs de développement et d'organisation n'est pas toujours bien accueillie par les universités et les pouvoirs locaux. Dans la sous-section suivante nous étudierons l'ethnocentrisme dans le discours national, appelé à contrebalancer l'arrivée d'un modèle unique d'université internationalisée (§2.1.). Une attention particulière sera accordée à la langue comme élément d'ethnocentrisme (§2.2.).

§2.1. Les logiques nationales toujours fortement présentes

Dans l'Introduction nous avons défini l'internationalisation comme la prégnance des logiques internationales dans le développement des universités. Cette partie demande des précisions théoriques concernant la direction du développement des universités internationalisées : observe-t-on une convergence croissante vers un modèle international, un modèle anglo-saxon, ou bien les spécificités des systèmes nationaux ne se laissent-elles pas éliminer ?

Nous partagerons l'analyse de Jean-Marc Siroën qui oppose deux formes de mondialisation : la mondialisation « internationale » ou internationalisation et la mondialisation « globale » ou « globalisation »¹.

La première forme de mondialisation met en valeur l'interdépendance des Etats-nations qui conservent la spécificité nationale. La mondialisation « globale » postule l'idée de l'intégration et le retrait de l'Etat au profit des marchés ou de régulations « globaux ». Les études montrent que si l'internationalisation n'est pas plus élevée aujourd'hui qu'il y a cent ans, la globalisation est peut-être plus avancée et, surtout, qu'elle s'accélère dans les années 1980-1990.

Le débat autour de ces deux logiques de mondialisation pose la question des conséquences de la mondialisation sur l'autonomie des choix politiques des Etats, dans notre cas dans le domaine universitaire.

¹Siroën J.-M., *L'international n'est pas le global : Pour un usage raisonné du concept de globalisation*, Cahiers de recherche EURISCO, Université Paris Dauphine, EURISCO, Cahier n° 2004-02, 2004, p. 2

Ainsi, nous avançons l'idée que le conflit de valeurs n'apparaît pas dans le cas des échanges académiques internationaux (mondialisation internationale), mais le fait quand :

- il s'agit d'unification des éléments des systèmes universitaires ;
- il s'agit de la concurrence des universités, notamment suite aux classements internationaux.

De son côté, Christine Musselin affirme que si la stratégie européenne, notamment dans le cas du processus de Bologne, laisse encore la part prépondérante aux acteurs nationaux¹, « les scenarii mondiaux annoncent quant à eux non seulement un effacement de ces acteurs mais aussi une dilution des systèmes nationaux dans un ordre mondial et concurrentiel »².

Les changements impliqués par la « mondialisation globale » provoquent des débats animés entre les conservateurs et les novateurs de plusieurs pays, notamment ceux dont des cultures s'opposent à celle des pays anglo-saxons. La Russie et la France montrent dans ce cas plusieurs traits similaires, mais dans quelle mesure leur réaction est-elle commune ?

Il serait impossible de comprendre l'opposition des russes aux influences tant européennes qu'américaines sans revenir aux particularités du pays. Compte tenu de la position géographique de la Russie³, la civilisation russe a été influencée tant par l'Occident que par l'Orient en formant une culture qui affirme désormais sa « voie unique ».

Deux courants sont fortement présents dans le développement du pays à partir du XVIII^{ème} siècle quand l'empereur Pierre le Grand a ouvert la porte à l'influence européenne. Désormais, la vie politique du pays est caractérisée par l'opposition entre les partisans de la « voie propre » de développement de la Russie et ceux favorables à son alignement à l'Occident. Ainsi, les deux courants philosophiques se sont formés dans les années quarante du XIX^{ème} siècle : la slavophilie et l'occidentalisme. Les slavophiles affirment le génie de la Russie et appellent au retour aux valeurs traditionnelles et à la fin de l'imitation de l'Europe. Les occidentalistes répliquent que la

¹La déclaration de Bologne de 1999 établit que « Etats membres conservent l'entière responsabilité des matières enseignées et de l'organisation de leurs systèmes d'enseignement ainsi que de la diversité culturelle et linguistique ».

²Musselin C., Chapitre 5 : *Les politiques d'enseignement supérieur*, dans Borraz O. et Giraudon V., *Politiques publiques*, Presses de Sciences Po, «Académique », 2008, p. 134.

³L'aigle à deux têtes qui regardent dans les deux directions sur les armoiries d'Etat signifie ce positionnement interculturel (Est-Ouest) de la civilisation russe.

Russie a accumulé un tel retard dans son développement qu'il est essentiel d'apprendre de l'Occident pour évoluer.

Comme le décrivait le spécialiste en culturologie russe Yuri Lotman, « l'européisme » provient de l'idée que la « voie russe » est la voie déjà parcourue par la culture européenne plus avancée¹. Cependant, il était supposé que la Russie avancerait dans cette voie plus vite que l'Europe. De Pierre le Grand jusqu'aux marxistes russes, l'idée formulée ensuite par V.I. Lénine est devenue un cliché : « rattraper et dépasser ». Ainsi, le chemin que la civilisation occidentale a parcouru pas à pas la Russie le fera par une explosion.

Les accusations des slavophiles concernaient également la science dont le style a été imposé par les européens – les premiers professeurs dans les universités. « On nous imposa la tradition étrangère, on nous jeta la science », s'indigne Alexandre Herzen, philosophe et publiciste russe du XIX^{ème} siècle².

A l'époque soviétique, l'opposition des deux voies de développement arrive à son apogée dans le cadre de la « guerre froide », opposition du monde socialiste et capitaliste. Pour prouver la suprématie du système socialiste, pendant la période de la post-guerre, le système universitaire soviétique vise à être un étalon pour d'autres systèmes notamment européen et américain. Une grande partie des universitaires actuels ont encore été formés pendant la période soviétique, quand le système d'éducation soviétique était considéré « meilleur », notamment dans les sciences dures.

Les évolutions actuelles des universités russes se caractérisent par une ouverture inédite aux valeurs et normes européennes. Toutefois, de nombreuses discussions sur les réformes ramènent à ce clivage Orient-Occident et influencent le développement des universités, tant au niveau de l'Etat qu'au niveau des universitaires.

Si pendant les années 1990 les aides étrangères aux universités ne se perçoivent pas généralement comme une « intervention », la tension devient très visible lors du début du processus de Bologne qui « attaque » les bases fondamentales du système d'éducation russe.

¹Lotman J., *Sovremennost mezdu vostokom i zapadom* (« Epoque actuelle entre l'Orient et l'Occident »), Znamja, n°9, 1997.

²Herzen A.I. *Prolegomena*, Russkaja ideja (« Idée russe »), Moscou, Respublika, 1992, p. 124.

Pour comprendre comment la singularité du système universitaire russe est présentée dans le discours, une étude des articles contenant des critiques du processus de Bologne a été effectuée. Il nous a également paru intéressant de recourir à des documents de communication destinés aux étudiants étrangers expliquant les avantages du système universitaire russe.

Les articles en question dessinent les systèmes d'éducation russe et européens comme opposés, cette opposition étant également basée sur les valeurs des sociétés occidentale et orientale. Le modèle européen, selon les russes, est fondé sur le pragmatisme, le caractère appliqué de la formation. Le dialogue avec le professeur reflète davantage des liens horizontaux, l'égalité et l'apprentissage via la discussion. La tradition de responsabilité de chaque étudiant du contenu et de la qualité de son éducation peut être observée dans l'introduction des ECTS¹.

Le modèle russe, malgré les influences importantes amenées par les professeurs européens au début de sa formation, présente tous les traits des modèles orientaux, notamment le modèle chinois. Ainsi, la première caractéristique qu'on mentionne dans la description des avantages des universités russes est la solidité et la systématisation de la formation permettant aux étudiants de réfléchir globalement. Ceci est d'autant plus vrai dans la situation postsoviétique, car de nombreux laboratoires universitaires en l'absence d'équipements modernes sont obligés de mettre l'accent sur la théorie. La capacité à former des spécialistes « hors standard » est depuis longtemps prouvée par le taux d'embauche des spécialistes russes dans les meilleures universités ou entreprises étrangères².

Les relations étudiant-professeur se fondent sur le paradigme sujet (professeur) - objet (étudiant), affirmant l'autorité du professeur. Toutefois, la formation russe s'attribue la fonction importante d'éducation sociale mentionnée parmi les missions universitaires. Les universités jouent donc un rôle de filtre social et professionnel³.

Dans le discours russe, le processus de Bologne ranime l'ancien débat pro- et contre-

¹European Credits Transfer System.

²Sadovnichij V., *Akademitcheskaja uspevaemost'* (« Progrès académique »), Rossijskaja gazeta (« Journal russe »), le 15 mai 2008, disponible sur <http://www.rg.ru/2008/05/15/sadovnichy.html>

³Tjurina J.A., *Importirovanie zarubewnykh obraztsov i praktik v sferu obrazovanija Rossii* (« Importation des modèles et des pratiques étrangères dans le domaine éducatif russe »), Nauchnye vedomosti BelGU. Serija Filosofija. Sotsiologija. Pravo (« Bulletin scientifique de BelGU. Série « Philosophie. Sociologie. Droit. »), 2008, n° 6, pp. 91 – 97.

européen. Nombreux sont ceux qui voient dans le processus de Bologne le moyen le plus sûr d'accéder à l'espace européen en renforçant en même temps la qualité de la formation russe. Toutefois, même l'ancien ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Vladimir Filippov, qui a été l'initiateur de l'adhésion au processus de Bologne, craint la défaite du système éducatif national¹. D'autres recteurs, tel que Viktor Sadovnichiy, le recteur de l'Université de Moscou, considèrent que les acquis de l'éducation russe seront perdus avec le processus de Bologne car l'éducation russe dépasse l'éducation occidentale en plusieurs aspects.

Les critiques sont liées tant à la réduction des durées du cursus d'enseignement qu'au passage au système d'ECTS. Initialement le système de formation russe prévoit le diplôme de « spécialiste » obtenu en cinq ans et lié à la chaire scientifique particulière qui organise le processus d'éducation. Le processus de Bologne amène au changement de paradigme, l'accent étant déplacé du transfert de connaissance au processus d'auto-éducation d'étudiant (choix d'une grande partie des matières). Les universitaires supposent donc que la spécialisation tardive au niveau du master induit la déperdition des écoles scientifiques autour des chaires et la réduction d'occupations des professeurs. De surcroît, nombreux sont les universitaires qui doutent que la spécialisation puisse être enseignée en deux ans seulement, alors qu'avant cela en prenait cinq.

Des considérations semblables concernant les spécificités des universités russes sont également présentes dans les brochures pour les étudiants étrangers, ainsi que dans d'autres comparaisons du système universitaire russe avec les systèmes étrangers.

Nous avons entrepris la même démarche pour expliciter le discours français sur les spécificités et les points forts des universités en France. La première remarque sera consacrée à la présence dans l'esprit des français du même concept dit de la « voie unique ».

Dans les années récentes, le thème de la singularité française est redevenu populaire, notamment du fait des contraintes de la mondialisation et de l'eupéanisation qui font ressentir plus vivement l'existence d'une spécificité française. De nombreux analystes s'y sont référés pour

¹Filippov V.M., Chistokhvalov V.N., *Integratsija vysshej shkoly Rossii v edinoe prostranstvo vysshego obrazovanija Evropy : vozmozhnye posledstvija* (« Intégration de l'enseignement supérieur russe dans l'espace uni de l'enseignement supérieur de l'Europe : conséquences possibles »), Federal'nyj spravocnik. Obrazovanie v Rossii (« Mémento fédéral. Enseignement en Russie »), 2011, n° 7, disponible sur <http://federalbook.ru/news/analitics/28.04.2011-2.html>

expliquer les sources de la résistance aux changements¹.

L'historien Laurent Wirth trouve les origines de « l'exception française » dans la Révolution, depuis laquelle se sont imposées les images symboliques de la France comme « grande nation », ayant une mission de défense des droits de l'homme. En analysant le rôle clé de la Révolution dans l'exceptionnalisme français, L. Wirth distingue deux de ses raisons principales : la République, les « passions bien françaises » et « l'Etat au cœur » de la nation².

Pour l'économiste Yves Tinard, la clé de l'énigme de l'exception française se trouve dans son « aversion à l'égard de la concurrence ». Ce « consensus antilibéral » trouve ses causes dans la prégnance d'une tradition catholique, « l'esprit des corporations et le centralisme jacobin », ainsi que dans une culture dont les valeurs restent influencées par la bourgeoisie³.

Quels sont les points forts du système français de l'enseignement supérieur et de la recherche? C'est certainement « son pluralisme avec les trois piliers qui le constituent, universités, écoles et organismes »⁴, avance Edouard Husson, directeur général de l'ESCP⁵ Europe. D'autres sources ou discussions peuvent confirmer les paroles d'Edouard Husson, en rajoutant un relativement haut niveau de dépenses pour l'enseignement supérieur, proche de la moyenne de l'OCDE, ou un nombre de doctorants étrangers important.

Les documents d'étude⁶ décrivent l'enseignement supérieur d'une façon systémique mais ne se prononcent pas sur les spécificités du système. Les documents d'associations telles que « Sauvons l'Université » ou « Sauvons la Recherche », quant à eux, définissent les bases suivantes de l'université française : « publique, laïque, démocratique, l'université française s'appuie sur une articulation forte entre enseignement et recherche, elle préserve un accès

¹Boy D. et al., *Introduction*, dans *Les Français, des Européens comme les autres ?*, Presses de Sciences Po, 2010, pp. 11-20.

²Wirth L., *L'Exception Française XIXe-XXe siècles*, Paris, Armand Colin, 2000.

³Tinard Y., *L'Exception française. Pourquoi ?*, Paris, Maxima, 2001.

⁴*Les prépas, un atout de la France dans la mondialisation polycentrique*, Le blog d'Edouard Husson, le 16 janvier 2014, disponible sur <http://masterclass.blog.lemonde.fr/2014/01/16/les-prepas-un-atout-de-la-france-dans-la-mondialisation-polycentrique/>

⁵Ecole Supérieure de Commerce de Paris.

⁶*L'enseignement supérieur en France. Etat des lieux et propositions*. Rapport établi sous la direction de François Goulard, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2007, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000710/>

démocratique à l'enseignement supérieur à côté d'autres structures fortement élitistes »¹. Ces mêmes considérations sont souvent observées dans les critiques du processus de Bologne menaçant l'université démocratique.

Dans sa thèse de doctorat, Karin Serbanescu-Lestrade compare la mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne en se fondant sur plusieurs entretiens avec les enseignants-chercheurs. Elle remarque que, pour les allemands, l'introduction du processus de Bologne induit un changement de paradigme car la réforme touche tout le système, tandis que dans le cas français la réforme est vue comme un changement parmi d'autres². Cette conclusion paraît également applicable au cas de la comparaison entre la Russie et la France.

Nous avons également entrepris une étude des réactions aux rangs faibles de situation des universités russes et françaises dans les classements internationaux en tentant de voir les commentaires sur des traits spécifiques. Dans ce cas, sont mentionnées les spécificités organisationnelles telles que la coexistence d'organismes de recherche et d'universités, la langue de travail, la taille moyenne des universités. Cependant, il est important de prendre en compte l'imposition du modèle « américain » par les classements internationaux, car le modèle européen est plus proche de la France que de la Russie, ce qui peut provoquer des biais de comparaison.

Le processus de Bologne n'est qu'un exemple d'opposition des traditions universitaires à un « modèle européen », mais il représente bien les spécificités de la réflexion russe et française. L'introduction progressive en Russie de l'Examen d'Etat unifié à partir de 2002 reçoit toujours des critiques qui ressemblent à celles du processus de Bologne.

Nous voyons ainsi que, malgré les changements importants pour les deux systèmes universitaires lors du processus de Bologne, en Russie l'accent est mis davantage sur le paradigme de l'éducation, tandis qu'en France les questions organisationnelles et les avantages sociaux du système paraissent plus importants.

¹ *Quelle Europe pour l'Université ? Dix questions de Sauvons l'Université aux candidats aux élections européennes*, Sauvons l'Université, mai 2009, disponible sur <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article2656>

² Serbanescu-Lestrade K., *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*, Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université Paris X – Nanterre en 2007, p. 231, disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00358747/document>

§2.2. La langue comme élément d'ethnocentrisme

La question des critiques des classements internationaux nous amène au sujet de la langue comme élément d'ethnocentrisme.

L'essor de l'internationalisation dans la formation et la science pose la question d'utilisation de la langue nationale dans le travail de l'université. Les tendances sont claires : la langue de recherche est l'anglais, langue qui devient également la langue d'enseignement pour les programmes visant à attirer des étudiants internationaux.

Ainsi, l'Institut polytechnique de Milan a annoncé qu'à partir de 2014/2015 il donnera tous les cours pour le master et le doctorat en anglais, afin que les étudiants puissent accéder plus facilement au marché de travail. «Ce n'est pas du commerce pour nous, mais une façon d'attirer les talents. Il est important que nous soyons capables d'attirer des étudiants étrangers», explique le recteur à *The New York Times*¹.

Actuellement, selon le site *masterportal.eu*, l'Italie compte presque 300 programmes de master en anglais, l'Allemagne et la France environ 600, la Russie 87.

Etant donné l'implication identitaire importante dans l'enseignement en langue nationale, les débats sur l'utilisation de l'anglais dans le cursus permettent de cerner les tendances vers l'internationalisation à des niveaux différents (Etat – université - universitaires).

La promotion de la langue nationale fait partie de la politique de promotion de la culture nationale et du système d'enseignement, la politique de la francophonie et de « russophonie »².

Du XVII^{ème} au XIX^{ème} siècle, la langue française était la langue principale des relations internationales, mais suite aux deux guerres mondiales du XX^{ème} siècle, la France, affaiblie, perd son empire colonial dans les années 1960. Dans cette situation difficile, les relations de dépendance coloniale ont été transformées en coopération culturelle et technique avec les anciennes colonies françaises. Depuis 1970 et la création de l'Agence de coopération culturelle et technique - devenue aujourd'hui l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) – les francophones peuvent s'appuyer sur un dispositif institutionnel. Une des missions de l'OIF est la promotion de la langue française et de la diversité culturelle et linguistique³.

¹Piu M., *Une grande université italienne passe au 100% anglais*, Slate.fr, le 14 juin 2012, disponible sur <http://www.slate.fr/lien/57689/universite-italienne-cours-unique-anglais>

²Le terme « russophonie » est créé récemment par l'Union des russophones de la France, par analogie avec la « francophonie ».

³*Cadre stratégique décennal de la Francophonie*, Ouagadougou, Burkina Faso, 26-27 novembre 2004.

Plusieurs débats sont pourtant provoqués par le fait que la diversité culturelle n'est pas acceptée en France, car depuis 1992 le français est devenu officiellement l'unique langue officielle de l'Etat.

La Russie suit les mêmes démarches concernant les pays de l'ex-république soviétique, ainsi que les pays en développement - amis de l'URSS. Dans le domaine de l'éducation la coopération se faisait par la construction d'institutions d'enseignement, des visites de professeurs russes et l'accueil d'étudiants et de professeurs étrangers. La Russie prête une attention particulière au soutien de la langue russe dans les pays de la CEI et de la Baltique via les projets d'écoles secondaires russes dans ces pays et le soutien de la langue russe.

Dans les quotas pour l'accueil d'étudiants étrangers, la plus grande partie est destinée aux étudiants de la CEI et aux russes résidants à l'étranger. En 2007, a été créée la fondation « Monde russe » dont l'objectif principal est la popularisation de la langue russe à l'étranger.

La langue russe est ainsi promue et soutenue à l'étranger par des moyens différents. Remarquons pourtant la différence importante entre les phénomènes de la francophonie et la « russophonie ». La France mène la politique de monolinguisme d'Etat, mais la francophonie se fonde sur l'idée de diversité culturelle. La Russie, en tant qu'Etat fédéral et multinational, accepte plusieurs langues officielles dans ses frontières, mais le mouvement de « russophonie » n'est pas associé avec la pluralité linguistique ou culturelle et promeut uniquement la langue et la culture russes. En fait, la « russophonie » concerne davantage les droits de langue de la population russe à l'étranger, tandis que la francophonie défend le patrimoine linguistique français en général, notamment dans la confrontation avec l'anglais.

La question linguistique sera déclinée en deux niveaux : la langue d'enseignement et la langue des publications scientifiques.

En France, environ 600 programmes de master sont enseignés en anglais, dont environ 150 dans les universités. Ainsi, pour les universités françaises la menace est double : d'un côté, de la part de grandes écoles ou écoles de management, d'un autre côté, de la part d'établissements étrangers plus en faveur de la langue anglaise.

La question du rôle de la langue nationale dans l'internationalisation du système universitaire nous est venue à l'esprit suite à une réaction très vive des français à la loi Fioraso de 2013 permettant aux universités d'avoir des cours en anglais. En effet, pour les défenseurs de la langue française, la loi remet en cause l'essence même de la loi Toubon de 1994 qui avait pour

objectif de protéger le patrimoine linguistique français. La loi Toubon édicte que « la langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers »¹.

Cependant, depuis longtemps de nombreux enseignements sont délivrés dans la langue anglaise. Les thèses de doctorat sont également souvent rédigées et soutenues en anglais, notamment dans les matières scientifiques, chaque école doctorale ayant ses propres critères permettant d'utiliser une autre langue que le français.

Le discours politique de la loi Fioraso intègre en grande partie les apports de l'opposition forte des milieux universitaires. Si au début l'objectif affiché était de régulariser la situation de nombreux cours en anglais dans les établissements français, d'autres intentions apparaissent très vite dans le discours de Geneviève Fioraso : « Si nous n'autorisons pas les cours en anglais, (...) nous nous retrouverons à cinq à discuter de Proust autour d'une table »².

L'opposition forte de certains milieux amène au changement de discours au ministère. Le projet vise désormais avant tout à attirer les étudiants internationaux, et concernera « moins de 1 % des cours »³, assure la ministre.

Tandis que la Conférence des présidents d'université regrette que la loi n'aille pas plus loin, en accordant aux universités une liberté linguistique totale, l'UNEF estime que le gouvernement devrait plutôt discuter de la question « que doit-on apprendre à l'université ? »⁴. En même temps, plusieurs syndicats sont contre le projet Fioraso et ont appelé à des manifestations. Les partis UMP⁵ et socialiste se sont également divisés, les écologistes prévenant qu'ils voteraient contre le texte, le Front de Gauche vote également contre, voyant dans le projet « une sorte d'approche

¹ Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>

² Soulé V., *Réforme du supérieur : le projet fade fâche déjà*, Libération, le 19 mars 2013, disponible sur http://www.liberation.fr/societe/2013/03/19/reforme-du-superieur-le-projet-fade-fache-deja_889812

³ *Idem*.

⁴ Piquemal M., *Université française : va-t-elle parler anglais ?* Libération, le 12 avril 2014, disponible sur http://www.liberation.fr/societe/2013/04/12/universite-francaise-va-t-elle-parler-anglais_895729

⁵ Union pour un mouvement populaire.

marchande de la recherche »¹.

Néanmoins, les manifestations ont eu une influence sur les amendements apportés au projet, tels que, par exemple, l'obligation faite aux étudiants étrangers de suivre des cours de français même si la langue d'enseignement était anglaise.

Article L121-3

Modifié par LOI n°2013-660 du 22 juillet 2013 - art. 2

I.-La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.

II.-La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français. Des exceptions peuvent être justifiées :

1° Par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ;

2° Lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers ;

3° Par des nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l'article L. 123-7 ou dans le cadre d'un programme européen;

4° Par le développement de cursus et diplômes transfrontaliers multilingues.

Dans ces hypothèses, les formations d'enseignement supérieur ne peuvent être que partiellement proposées en langue étrangère et à la condition que l'accréditation concernant ces formations fixe la proportion des enseignements à dispenser en français. Le ministre chargé de l'usage de la langue française en France est immédiatement informé des exceptions accordées, de leur délai et de la raison de ces dérogations.

Les étudiants étrangers bénéficiant de formations en langue étrangère suivent un enseignement de langue française lorsqu'ils ne justifient pas d'une connaissance suffisante de cette dernière. Leur niveau de maîtrise suffisante de la langue française est évalué pour l'obtention du diplôme.

Les enseignements proposés permettent aux étudiants francophones d'acquérir la maîtrise de la langue d'enseignement dans laquelle ces cours sont dispensés.

Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international, ne sont pas soumis à l'obligation prévue au premier alinéa.

En Russie, la situation de la langue d'enseignement est toute autre. D'abord, les programmes en anglais restent encore une expérience rare (environ 80 programmes pour tout le pays). Ensuite, plusieurs programmes en anglais sont payants ce qui convient bien aux universités. Les raisons de création de programmes en anglais sont différentes pour chaque université ou chaire spécifique. Pendant nos entretiens, les responsables des programmes en anglais à l'URAP ont ciblé les étudiants étrangers comme « premiers clients », à l'Ecole des hautes études en

¹ Université : *l'anglais menace-t-il le français ?* Républicain Lorrain, le 22 mai 2013, disponible sur <http://www.republicain-lorrain.fr/france-monde/2013/05/22/universites-l-anglais-menace-t-il-le-francais>

sciences économiques, les étudiants russes, à l'Université technique d'Etat de Moscou Bauman, les deux types d'étudiants.

La Loi « Sur l'éducation » de 1992 laisse le choix de la langue d'enseignement à l'établissement. Ainsi, même si la loi visait certainement d'abord d'autres langues de la Fédération, l'enseignement en anglais n'était pas illégal. La loi « Sur l'éducation » de 2012 permet l'utilisation de la langue d'enseignement dans les limites de possibilités fournies par le système d'éducation. La langue d'enseignement est également définie par les règlements locaux des établissements.

Dans les articles de presse russes très peu de discussions, à propos de l'anglais comme langue d'enseignement, ont été notées, car dans les conditions de la liberté linguistique la totalité des cours sont enseignés en russe. La critique se concentre davantage sur le faible niveau d'anglais des professeurs ou des étudiants pour pouvoir donner ou suivre de tels cours. Le coût des programmes en anglais est souvent plus élevé par rapport aux programmes en langue nationale, ce qui met des obstacles pour leur diffusion parmi les étudiants russes. Un des interviewés à l'URAP, qui est responsable d'un programme en anglais, a indiqué que l'initiative de la création de tels programmes passe avec des difficultés, car elle n'est pas profitable pour la faculté à cause de son coût.

La question de l'enseignement exclusivement en langue étrangère renvoie à la stratégie de l'internationalisation du système universitaire. Est-il destiné à former et à retenir les meilleurs cadres étrangers dans le pays d'accueil ? Ou, à former les meilleurs cadres internationaux « mobiles » – futurs ambassadeurs de la formation française ou russe ? Est-ce pour obtenir le revenu provenant des étudiants étrangers qui payent pour ces programmes ? En tous cas, il est certain qu'à l'heure actuelle le marché du travail en France et en Russie n'a pas encore l'habitude d'accueillir un grand nombre de spécialistes qui ne maîtrisent pas la langue nationale, comme cela l'est par exemple dans les pays scandinaves.

Si la concurrence de deux langues d'enseignement trouve des expressions différentes en France et en Russie, les sujets de débats sur la langue de publication scientifique sont communs pour le monde académique des deux pays.

En septembre 1976, l'américain Eugene Garfield, alors président de l'*Institute for Scientific Information*, a publié dans la revue *La Recherche* un article choc sous le titre « La science française est-elle trop provinciale ? ». E. Garfield incitait les scientifiques français à publier leurs

travaux en anglais s'ils ne voulaient pas être complètement marginalisés dans l'espace scientifique international. Malgré les réactions très vives des scientifiques français, le discours de E. Garfield ne faisait que pointer un phénomène de fond : la diminution constante de la part des publications en langue française, notamment suite au fait que de plus en plus de chercheurs francophones rédigent leurs travaux en anglais.

Jusqu'à maintenant, la question de la langue scientifique reste un point douloureux en France et suscite de nombreuses discussions. Alors que certains s'inquiètent de l'envahissement de l'anglais dans les publications et les communications scientifiques et techniques et dans les activités de recherche, d'autres jugent l'évolution inéluctable et sans conséquence pour l'avenir du français en science et en technologie.

Le 27 mai 2008, Jean-Charles Pomerol, ancien président de l'Université Pierre et Marie Curie a remis au directeur de l'AERES, Monsieur Jean-François Dhainaut les neuf mille signatures de la pétition : « Les Scientifiques doivent-ils continuer à écrire en Français ? ». Cette pétition a vu le jour suite à « la prétention plus ou moins explicite de certains évaluateurs de ne plus considérer l'expression française dans les sciences de la nature et humaines »¹.

Ici, il s'agit du problème de la valorisation et de l'impact de la recherche. Comme les systèmes de référencement des publications reconnaissent prioritairement les publications en anglais, pour les défenseurs de la langue française il est nécessaire de reconnaître à leur juste valeur les publications en français, notamment par le CNRS, le CNU² et l'AERES (HCERES actuel).

L'initiative de la traduction des revues en sciences humaines paraît un bon exemple d'initiatives de valorisation des revues françaises. Depuis 2011, l'InSHS³ mène une politique spécifique en matière de traduction des revues en anglais. Il s'agit d'accompagner les revues françaises, de notoriété internationale, qui souhaitent offrir une version en anglais disponible en ligne. La proposition est celle du financement de la traduction, en anglais, en version électronique,

¹ *Les scientifiques doivent-ils continuer à écrire en français ?* Lettre ouverte aux responsables de l'évaluation scientifique, Communiqué de presse, Paris, le 22 mai 2008, disponible sur le site <http://petition.hermespublishing.com/>

² Conseil national des universités.

³ Institut des sciences humaines et sociales, CNRS.

de l'ensemble des articles parus annuellement, parallèlement à la version papier française et à la version électronique française de la revue. En 2013, cinq revues ont bénéficié de cette aide spécifique: les *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, la *Revue française de science politique*, la *Revue française de sociologie* ; *l'Espace Géographique* et *Clio. Femmes, Genre, Histoire*.

En Russie, la question de la publication en anglais est traitée de façon proche de la façon française. Récemment, l'agence Thomson Reuters a évalué la situation de la science en Russie en prenant pour indicateur le nombre des publications scientifiques. Le résultat a été décevant : dans les cinq dernières années le nombre de publications est de 2,6 du nombre total des articles scientifiques mondiaux. Dans ces conditions, estiment les académiciens, « l'envie de se séparer de la société académique et de prendre sa propre voie paraît irraisonnable »¹.

Cependant, la situation est telle que l'anglais ne sera jamais la langue prioritaire des publications en Russie. Les publications en anglais dans les revues internationales sont souvent payantes pour les scientifiques russes, dont la motivation personnelle est la seule raison forte pour publier en anglais. La caractère prioritaire donné aux publications dans les revues étrangères passe par des primes mais est encore très rare dans les universités. En outre, sont apparues des entreprises commerciales qui aident à publier dans les revues étrangères en anglais (par exemple, *aspirans.com*), ce qui montre encore une fois l'importance de la motivation personnelle du publiant. La plupart des actions en faveur de l'anglais se font au niveau micro et dépendent de l'activité de chaque institution ou de son unité.

Ainsi, la francophonie est plus active pour défendre la langue française, tandis que la « russophonie » s'occupe davantage des questions de discrimination de la langue russe à l'étranger et est moins consolidée. Les débats en Russie au sujet de la langue de publication se trouvent bien moins nombreux et moins agités. L'étude des revues et des entretiens avec les enseignants-chercheurs et les doctorants russes montrent qu'il n'existe pas d'autre motivation que personnelle pour écrire en anglais dans des revues internationales. Selon un doctorant (sciences dures), « celui qui veut réussir, publie en anglais ». La motivation de la réussite professionnelle est d'autant plus visible que souvent les chercheurs russes doivent payer de leur poche pour une

¹Jakutenko I., Sadovskij M., Shtern B., *V Nature – rossijskaja nauka* (« Dans « Nature » - la science russe »), Troitskij variant Nauka, le 16 mars 2010, n° 49, p. 7, disponible sur <http://trv-science.ru/2010/03/16/v-nature-rossijskaya-nauka/comment-page-1/>

publication dans une revue internationale, car le laboratoire ne peut pas se le permettre.

La comparaison de l'attitude des deux systèmes universitaires par rapport à la langue anglaise nous amène aux conclusions suivantes. La communauté académique française se sent davantage menacée par la propagation de l'anglais dans tous les domaines d'activité universitaire et s'oppose plus vivement à des changements induits par la globalisation, se référant à « l'exception française ». Quant à la communauté universitaire russe, elle se montre plus souple au sujet de changements organisationnels (langue d'enseignement, de production scientifique) et plus opposée aux changements de fond.

Ce premier chapitre donne un aperçu des discours relatifs à la construction d'un nouveau rapport d'université locale au monde. Nous avons distingué trois sujets autour desquels il pourrait y avoir des changements de légitimité de la « nouvelle » université : la mission scientifique et éducative d'établissement, l'avantage économique ou la responsabilité sociale, l'ouverture aux valeurs et exigences internationales ou la conservation des traditions universitaires.

Nous avons avancé que la légitimité internationale de l'université dite « de recherche » repose d'un côté sur les facteurs historiques, économiques, concurrentiels, d'un autre côté sur le changement de statut d'enseignant-chercheur dans l'université. Le statut juridique des universitaires suit le changement dans les missions d'établissement car la dimension scientifique s'y trouve de plus en plus renforcée et évaluée. Le statut social des enseignants-chercheurs reste à reconquérir.

Malgré de nombreuses déclarations des organisations internationales sur le maintien de l'enseignement supérieur comme bien public, des motifs économiques sont aujourd'hui visibles tant dans la science que dans la formation. Les universités russes ayant une liberté plus large de manœuvre ont depuis longtemps saisi cette possibilité. Les programmes rares ou excellents sont très souvent payants. La notion de « service éducatif » est entrée dans le système universitaire. En France, les établissements auxquels la loi permet d'être libres dans la définition des frais de scolarité (écoles d'ingénieurs, grands établissements) ne ratent pas cette possibilité malgré les critiques sévères de la société.

Enfin, le troisième clivage concerne la résistance du système national universitaire aux tendances internationales. La France mène une politique d'attractivité des meilleurs cerveaux étrangers car ses universités sont gratuites, toutefois en rendant difficile la carrière académique à ses propres docteurs qui sont souvent obligés de chercher un poste dans un autre pays. La Russie ne dispose pas de moyens pour attirer les étudiants étrangers ou les professeurs ambitieux et mène la politique de « revenus » grâce aux étudiants étrangers des pays avec lesquels les relations ont été établies depuis à l'époque de l'URSS.

Les deux pays témoignent d'une résistance remarquable par rapport à certains changements apportés par l'internationalisation, par exemple le processus de Bologne et l'essor de la langue anglaise dans la science et l'enseignement. C'est certainement lié aux phénomènes de l'exception française et de la « voie unique russe ». Cependant, la France protège plutôt sa culture (et sa langue) qui est en arrière-plan de l'éducation ou la science, la Russie se soucie davantage de la nature de son éducation mais est prête à accepter de nouvelles conditions de fonctionnement.

CHAPITRE 2 AGIR ADAPTATIF POUR / SUR LE CHANGEMENT : LA MISE SUR AGENDA DES QUESTIONS DE L'INTERNATIONALISATION

Si dans le premier chapitre nous nous sommes intéressé à la construction de sens dans les systèmes universitaires russe et français, le présent chapitre vise à saisir les formes que ce sens prend dans les documents stratégiques, tant au niveau de l'Etat qu'au niveau des établissements.

La première section aborde la question du positionnement des systèmes universitaires russe et français à l'international dans ses deux formes : coopération et compétition. La section suivante se concentre autour de l'élaboration de la politique internationale de l'université.

Section 1 La politique de rayonnement à l'international : inscrire le système universitaire dans l'espace régional et global

Notre hypothèse, exposée dans l'Introduction, identifie deux étapes importantes d'évolution de l'université dans l'espace international. Initialement, l'appartenance des systèmes universitaires à l'espace international passait par la coopération. Vers le milieu des années 2000, un autre motif est de plus en plus présent dans les discours portant sur les universités : celui de la concurrence pour les ressources à tous niveaux qui amène à la différenciation croissante des universités favorisées, tant par les établissements eux-mêmes que par les gouvernements intéressés.

Le terme d' « internationalisation », tel que défini par les chercheurs dans ce domaine¹, ne donne pas d'indication des moyens de l'internationalisation - par la coopération ou par la concurrence - mais seulement le cadre d'action : à travers les frontières (« *borderless* », « *cross-border* »). Ainsi, dans le présent chapitre il s'agit de saisir, à partir des exemples de la France et de la Russie, comment la coopération (sous-section 1) et la concurrence (sous-section 2) cohabitent dans les politiques de l'internationalisation universitaire.

¹Par exemple, la définition de Jane Knight (2005) : « the process of integrating an international, intercultural and/or global dimension into the goals, functions (teaching/learning, research, services) and delivery of higher education ».

Sous-section 1. La coopération internationale universitaire

Si la coopération libre interuniversitaire existe depuis longtemps, depuis quelques décennies elle fait également partie de la politique internationale d'Etat. Des stratégies de l'internationalisation des systèmes universitaires de plus en plus complexes sont élaborées ayant différents objectifs de types économiques, politiques, culturels ou éducatifs (§1.1.). Dans le même temps, on assiste à une multiplication croissante des formes de collaboration universitaire internationale, dont une des plus populaires est le réseautage (§1.2.).

§1.1. L'évolution des formes de la coopération internationale pour la France et la Russie

Les formes de la coopération universitaire deviennent de plus en plus nombreuses et incluent actuellement tous les cycles d'enseignement, ainsi que plusieurs possibilités de coopération scientifique et administrative. Le volume principal de la coopération internationale universitaire est assuré par les établissements-mêmes. Les universités françaises et russes ont obtenu le droit de mener leur propre politique internationale et multiplient des accords de coopération, selon les intérêts et le profil de chaque établissement.

Le benchmarking des politiques de l'internationalisation des universités étrangères réalisé dans le cadre de notre stage au sein du PRES de l'Université de Bordeaux a montré que les instruments de coopération interuniversitaire sont généralement ressemblants pour les différents pays étudiés¹: échanges d'étudiants dans le cadre de programmes de mobilité ou de cursus conjoints, visites d'enseignants-chercheurs, projets scientifiques communs, coopération dans le cadre d'associations universitaires internationales, etc. L'utilisation de ces instruments dépend davantage du profil de l'établissement et de sa propre politique de l'internationalisation, ce qui rend difficile la comparaison au niveau des pays².

¹Il s'agit dans la plupart des cas des pays de l'OCDE et des pays émergents car les Etats en voie de développement possèdent d'une marge de manœuvre très restreinte dans leurs politiques internationales.

²Pour la comparaison des politiques internationales des établissements se référer à la section 2 du même chapitre, sous-section 2, §2.1 et §2.2, sous-section 3, §3.2.

De ce fait, nous avons préféré nous concentrer sur la coopération universitaire au niveau étatique : il s'agit ici d'un cadre stratégique et normatif défini par l'Etat, dont nous nous efforçons de suivre l'évolution.

Déjà au Moyen Age, les coopérations universitaires s'effectuaient par les échanges d'enseignants et d'étudiants, comme nous l'avons déjà expliqué dans l'Introduction. A partir des années 1960, de nouveaux types de coopération commencent à se développer en lien avec la conjoncture internationale de l'époque : l'intégration progressive des pays européens, le mouvement d'indépendance des anciennes colonies, ainsi que la formation des deux camps – capitaliste et communiste.

Le site du MESR français fait apparaître trois axes principaux de la coopération universitaire actuelle :

- « Les échanges avec les **pays scientifiquement et technologiquement avancés** visent le développement des programmes de mobilité sous leurs diverses formes et le montage de partenariats structurés impliquant formation et recherche.
- Les échanges avec les **pays émergents** (Asie, Amérique latine) portent sur la promotion de l'offre française de formation en vue d'attirer un nombre plus important d'étudiants originaires de ces régions, et sur des programmes conjoints de formation et de recherche.
- Les échanges avec les **pays en développement**, notamment ceux de la « zone de solidarité prioritaire » où les établissements français interviennent dans une logique d'aide et d'assistance »¹.

Les documents normatifs de la Russie concernant les relations internationales et l'enseignement supérieur (« Concept de la politique de formation des cadres pour les pays étrangers dans les établissements nationaux », la loi « Sur l'éducation », « Les principales directions de coopération culturelle avec les pays étrangers dans le domaine de l'éducation » et autres) mentionnent également les trois axes de développement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : la coopération avec l'espace européen de l'enseignement supérieur, la

¹ Site du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56099/la-cooperation-internationale-en-matiere-d-enseignement-superieur.html>

coopération avec la zone « privilégiée » de la CEI, ainsi que la formation des cadres pour les pays en développement.

En partant de ces axes stratégiques définis dans les documents officiels, nous suivrons l'évolution de formes de coopération de la France et de la Russie dans la deuxième moitié du XX^{ème} – début du XXI^{ème} siècles. Sur la base des axes stratégiques actuels de l'internationalisation, une typologie de cadres de coopération élaborés par les Etats russe et français dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle peut être proposée. Les critères principaux de cette typologie sont les formes de coopération, ainsi que les zones géographiques privilégiées.

« La coopération égalitaire »

Les politiques de coopération « égalitaire » se développent entre les pays de l'Europe d'après-guerre avec l'objectif de créer un espace commun de l'enseignement supérieur et de la recherche.

A la fin de la Seconde Guerre mondiale, la priorité dans la coopération des pays européens a été initialement donnée à l'économie et a résulté en la signature des traités instituant des Communautés européennes dans les domaines du charbon et de l'acier, de l'économie, de la politique agricole. Cependant, le domaine de l'éducation n'a pas été longtemps concerné, du fait de la réticence des Etats-membres à ce que la Communauté intervienne dans cet espace considéré comme souverain. La situation a progressivement changé dès les années 1960, suite à la démocratisation et à des réformes des systèmes universitaires dans plusieurs pays d'Europe. La coopération dans le domaine de l'éducation a été présentée comme un complément essentiel à l'action de la Communauté dans le domaine économique et social¹. Il aura fallu trente ans après l'adoption d'un premier programme d'action, pour que la coopération éducative acquière un cadre politique et normatif cohérent. La création de l'espace européen de l'enseignement supérieur dans les années 2000 se fonde sur le principe d'égalité des investissements des Etats-membres dans le processus de coopération. Le processus de Bologne, qui amène à la formation de l'espace commun, reste pourtant le cadre de coopération au niveau des Etats, non de la coopération

¹*The history of European cooperation in education and training, Europe in the making - an example*, European Communities, 2006, disponible sur http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=301

interuniversitaire, car il n'y a pas de contrainte pour les universités de coopérer ou d'adhérer. Ainsi, le diplôme de *spetsialist*¹ existe encore dans plusieurs universités russes, et les grandes écoles françaises gardent également leurs spécificités des cursus.

Si pour les pays-fondateurs le processus de Bologne a été la solution pour rendre l'espace européen éducatif concurrentiel face aux universités américaines, pour la Russie qui a adhéré au processus en 2003 les choses sont vues d'une façon différente. C'est en premier lieu la possibilité d'un dialogue avec les pays européens, d'une intégration dans le monde « des pays capitalistes » après des années d'isolement de l'URSS. Depuis, des mesures nécessaires sont prises par le gouvernement pour assurer l'intégration réussie.

Cependant, d'autres tendances apparaissent depuis les années 2007-2008. Après un effort remarquable du gouvernement russe pour intégrer l'espace européen, l'intérêt porté à cette direction a diminué, en laissant aux universités le soin de continuer la démarche. Par exemple, la Commission de suivi du processus de Bologne qui prépare des rapports d'étape n'a pas réalisé son rapport de 2009. Dans le même temps, l'Etat russe s'efforce de créer d'autres espaces de coopération, notamment avec les pays de la CEI.

Un processus similaire s'est développé dans les années 1950 dans les républiques de l'URSS et, après sa chute, dans les pays de la CEI. En 1992, les pays-membres de la CEI ont signé l'Accord sur la coopération dans le domaine de l'éducation, avec la création de la Conférence des ministres de l'Education des pays-membres. En 1997, la vision commune du développement de la coopération a été exprimée dans le « Concept de la formation de l'espace commun de l'enseignement ». Cependant, la réalisation de ce concept s'est heurtée à de nombreux problèmes : l'incohérence des principes du programme avec la réalité postsoviétique, le caractère non coercitif du programme et l'absence des moyens financiers pour la réalisation de la coopération. Les nouveaux Etats ont formé leurs propres priorités nationales dans le domaine de l'enseignement, et la coopération construite sur la base du passé commun ne se montre pas

¹ *Spetsialist* (en français « spécialiste ») est une qualification accordée à un étudiant d'établissement d'enseignement supérieur russe après 5 années d'études et une soutenance d'un mémoire de diplôme. Suite à l'adhésion au processus de Bologne cette qualification laisse place à *bakalavr* (licence, durée 4 ans) et *magistr* (master, durée 2 ans), cependant, certains établissements délivrent encore des diplômes de *spetsialist*.

efficace¹. Les relations étroites avec les pays-membres de la CEI restent pourtant un des axes stratégiques importants de la politique étrangère russe. Durant toute l'existence de la CEI, la Russie joue le rôle de l'initiateur de formes de coopérations différentes, dans l'objectif de ne pas perdre son influence dans cette région. Malgré le fait que la coopération éducative entre les pays-membres de la CEI est considérée comme égalitaire, elle est toutefois concentrée sur l'axe « de la Russie vers les autres pays de la CEI ».

La coopération « aide au développement »

Les coopérations du type « aide au développement » deviennent, à partir des années 1960, un axe important de la politique éducative de la France, en tant qu'ancienne métropole, et de l'URSS, en tant que nouvelle puissance communiste.

L'indépendance des Etats africains amène à la victoire de la « politique de l'association », qui s'exprimait en reconnaissance de l'autonomie locale dans le cadre d'une préservation des intérêts français. Des accords de coopération dans les domaines économique, militaire, culturel ont été signés présentant une forme modernisée du contrôle de la politique des Etats indépendants via la formation de leurs élites. Un accroissement massif des enseignants dans les établissements africains est dû à la politique de « l'assistance technique » de la France.

En même temps, les étudiants originaires des anciennes colonies arrivent en masse après l'ouverture des frontières. Dans un premier moment, cette immigration est favorisée par la France, qui y voit l'occasion de maintenir ou d'accroître son influence culturelle par son implication dans les cursus scolaires et universitaires des étudiants des nouveaux pays indépendants. Toutefois, les politiques d'envoi d'étudiants en France varient en fonction des accords spécifiques avec chaque pays africain. Après une période d'ouverture, le gouvernement français s'est interrogé, à la fin des années 1970, sur la pertinence de ses orientations vis-à-vis des étrangers. La crise économique de ces années-là et la dégradation des conditions d'études suite à la croissance des effectifs d'étudiants français, semblent avoir conditionné l'attitude du gouvernement français en matière d'accueil des étudiants africains. Ce dernier propose alors de donner la priorité aux étudiants des pays européens, dans le cadre de la construction de la coopération européenne éducative. Il s'agit

¹Kuzmich N.I. *Sotrudnichestvo gosudarstv uchastnikov SNG : problemy formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva* (« Coopération des Etats-membres de la CEI : problèmes de formation d'un espace commun d'éducation »), Chelovek i obrazovanie (« Homme et éducation »), 2006, n° 7, pp. 13-17.

notamment du « Décret Imbert », adopté en 1979, qui impose une procédure de préinscription en France pour les étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur.

Dans les années 1990, on assiste à une crise de la coopération avec les universités africaines. On ramène souvent les origines de la crise aux années 1970, quand il a été décidé de transférer les relations universitaires au ministère de la Coopération, « qui devait se révéler structurellement inférieur à sa tâche en l'assurant suivant une problématique et avec des méthodes que l'on peut qualifier de coloniales »¹. Il faudrait aussi mettre en cause le ministère de l'Education nationale et les universités françaises qui, se reposant sur le ministère de Coopération, se souciaient peu de leur mission internationale par rapport aux anciennes colonies².

Dans les années 2000, la coopération avec les pays d'Afrique commence à retrouver sa priorité pour la France. Ainsi, en 2005 et 2006, les comités interministériels de la coopération internationale et du développement (CICID) ont présenté les objectifs suivants : « La coopération universitaire avec les pays africains sera renouvelée afin de conforter des pôles d'excellence régionaux et de favoriser l'adoption par les universités africaines du schéma Licence-Master-Doctorat (LMD) »³. Ainsi, par exemple, en 2007, une enquête a été menée par le Haut conseil de la coopération internationale au sujet des relations des universités françaises avec les pays en développement⁴.

Les réflexions sur la rénovation de la politique de développement résultent en la discussion et en l'adoption en juillet 2014 de la loi d'orientation et de programmation relative à la politique de développement et de solidarité internationale, où l'enseignement supérieur et la recherche occupent une place importante.

¹Fremigacci J., *Age d'or et crise de l'enseignement français à Madagascar, Coopération et décoopération (1960 - 2000)*, dans *Etudiants africains en France*, M. Sot (éd.), Paris Karthala, 2002, pp. 49-69.

²*Idem.*

³Voir le relevé de conclusions du CICID du 18 mai 2005, disponible sur <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/conclusions.pdf>

⁴*Enquête sur les relations des universités avec les pays en développement*, Analyses par zone géographique et par pays, septembre 2007, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000601/0000.pdf>

Loi n° 2014-773 du 7 juillet 2014 d'orientation et de programmation relative à la politique de développement et de solidarité internationale

Article 3. Les leviers d'action de la politique de développement et de solidarité internationale de la France (extrait)

L'enseignement supérieur et la recherche apportent une contribution éminente à notre dispositif d'aide au développement. Si la France dispose d'atouts indéniables dans le domaine de la recherche pour le développement, avec des institutions scientifiques dédiées... l'offre française de recherche au service du développement doit toutefois être rendue plus accessible pour les partenaires du Sud. Il convient d'en renforcer la visibilité et la cohérence entre les acteurs. Dans cette perspective, le CICID du 31 juillet 2013 a décidé d'élaborer, avec l'aide de l'ensemble des acteurs français de la recherche, une charte sur la recherche au service du développement qui débouchera sur des recommandations opérationnelles s'appuyant, notamment, sur le travail de coordination des alliances thématiques.

La rénovation des relations interuniversitaires entre la France et l'Afrique est également présente dans le récent rapport « Un partenariat pour l'avenir : 15 propositions pour une nouvelle dynamique économique entre l'Afrique et la France », coécrit par Hubert Védrine et remis à Pierre Moscovici lors de la conférence de Bercy « Pour un nouveau modèle de partenariat économique entre l'Afrique et la France » en décembre 2014. Parmi les quinze propositions on trouve celle-ci : « Relancer la formation du capital humain, la coopération universitaire et de recherche, les échanges intellectuels et les orienter vers le développement »¹.

Repenser la coopération avec l'Afrique a également été l'intention de l'Union européenne. Un livre blanc sur la coopération universitaire pour le développement entre l'Afrique et l'Europe a été présenté le 28 septembre 2010 à Bruxelles. L'une des principales recommandations est « d'intégrer la coopération de développement dans la stratégie globale d'internationalisation des établissements »². Ses recommandations sont issues des réflexions d'un consortium d'associations comme l'EUA, l'Association des universités africaines, le *Flemish InterUniversity Council for Development coopération*, le Conseil norvégien des institutions de l'enseignement supérieur, l'*European Access Network* et l'Union des étudiants européens. «Ce projet est la première

¹Védrine H., « *Afrique - France : un partenariat pour l'avenir* » rapport au Ministère de l'Economie et des Finances, décembre 2013, disponible sur <http://www.economie.gouv.fr/rapport-afrique-france-partenariat-pour-l-avenir-hubert-vedrine>

²Guimont F., *Coopération universitaire Afrique-Union européenne : un livre blanc est lancé*, Educpros.fr, le 28 septembre 2010, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/cooperation-afrique-union-europeenne-un-livre-blanc-est-lance.html>

initiative concrète pour promouvoir la coopération universitaire entre l'Afrique et l'Europe»¹, indique Lesley Wilson, la secrétaire générale de l'EUA. Le projet est financé par le programme Erasmus Mundus de l'Union européenne.

Dans les conditions de la guerre froide, l'URSS a également utilisé le mouvement d'indépendance des anciennes colonies dans ses objectifs stratégiques, en proposant son aide dans la formation des cadres pour les nouveaux pays. Si en 1958 on comptait seulement 134 étudiants des pays en développement dans les universités soviétiques, vers la chute de l'URSS leurs effectifs ont dépassé 60000².

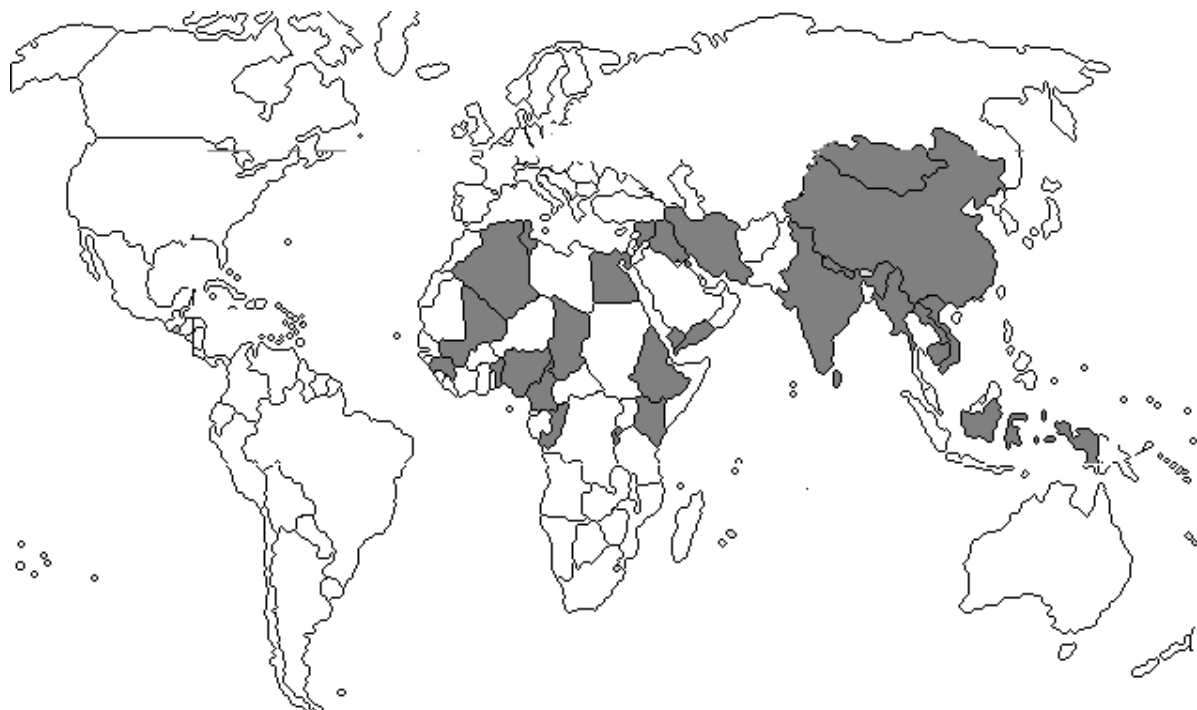
Une des composantes importantes de la politique étrangère soviétique dans le domaine de l'éducation a été la réforme des systèmes éducatifs à l'étranger, tant par la création des nouvelles universités que par la formation des enseignants, par le changement de structure universitaire et des contenus des programmes éducatifs. Ainsi, durant la période 1960 – 1990, l'URSS a établi 67 universités dans 36 pays du monde (d'une à cinq universités par pays)³. La Chine, la Mongolie et le Vietnam ont subi les changements les plus significatifs dans leurs systèmes éducatifs.

La carte ci-dessous présente les pays où l'influence de l'URSS sur leurs systèmes universitaires a été la plus forte.

¹Guimont F., *Coopération universitaire Afrique-Union européenne : un livre blanc est lancé*, op.cit.

²Petrik V.V., *Vysshee obrazovanie SSSR kak factor ukrepleniya mejdunarodnogo sotrudnichestva v oblasti podgotovki specialistov (konets 50 – nachalo 90 gg. XX v.)* (« L'enseignement supérieur en URSS comme facteur de renforcement de la coopération internationale dans le domaine de formation (fin 1950 – début 1990 du XXème siècle) »), op. cit.

³Tsvetkova N., *Rossijskoe obrazovanie v ATR : zabytye uroki SSSR, aktual'nyj opyt SSHA* (« Enseignement russe dans le Pacific Rim : leçons oubliées de l'URSS, expérience actuelle des Etats-Unis »), Rossijskij sovet po mezhdunarodnym delam (« Conseil russe sur les affaires étrangères »), le 31 octobre 2012, disponible sur le site http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=986#top-content



Après la chute de l'URSS et la crise financière du nouvel Etat russe, les aides aux pays en développement ont été arrêtées. En 1991, les universités ont obtenu l'autorisation de mener leur propre politique internationale, ainsi que de proposer des places « sur contrat » pour les étudiants russes et internationaux. Désormais, la coopération avec les pays en développement se réduit majoritairement à l'accueil des étudiants étrangers prêts à payer pour leurs études (72% de tous les étudiants étrangers)¹. Ce type de coopération fondé sur l'accueil unilatéral d'un grand nombre d'étudiants étrangers peut être appelé « coopération utilitariste ».

§1.2. Le réseautage universitaire comme nouveau moyen de coopération territoriale

La coopération entre les universités au sein des organisations internationales et des associations existe depuis assez longtemps, et les universités sont souvent réunies selon un critère,

¹Tsvetkova N., *Rossijskoe obrazovanie v ATR : zabytye uroki SSSR, aktual'nyj opyt SSHA* (« Enseignement russe dans le Pacific Rim : leçons oubliées de l'URSS, expérience actuelle des Etats-Unis »), op. cit.

par exemple le critère géographique (Union des Universités de la Méditerranée, fondée en 1999), ou un critère qualitatif (*League of European Research Universities* (LERU), fondée en 2002).

Les études sur les organisations internationales se réalisent généralement dans le cadre des recherches sur la coopération universitaire internationale¹. Différents types de partenariats sont définis par les chercheurs en fonction de la structure organisationnelle (réseau à coordination centrale, pôle de croissance, consortium international) ou de la mission déclarée (consortium international, alliance internationale, agence internationale).

Les espaces européen et de la CEI de l'enseignement supérieur sont les formes de coopération territoriale mais comme il a été dit, ce sont des cadres étatiques pour la coopération universitaire. Depuis les années 1990, les coopérations territoriales se développent en France, dans les années 2000, en Russie. Ce sont les consortiums d'universités, ou les universités-réseaux. On peut dire que c'est une nouvelle forme de coopération efficace, utilisée pour rendre le territoire compétitif.

Cependant, il existe une différence importante entre les universités-réseaux en France et en Russie, notamment au regard des formes et échelles de coopération, qui définit les objectifs visés.

Les régions françaises, souhaitant avoir plus de visibilité à l'échelle européenne et internationale, ont commencé à coopérer avec les régions voisines. Les espaces de coopération transfrontalière sont ainsi apparues incluant les anciennes coopérations avec les régions allemande, basque, belge. Ces consortiums sont des composants importants de la politique de compétitivité des Eurorégions².

L'Université de Bordeaux participe depuis les années 1990 à la coopération transfrontalière avec les universités de la région basque en Espagne. Depuis 1999, sous l'impulsion des gouvernements régionaux d'Aquitaine, du pays basque et de Navarre, le réseau Aquitaine – Euskadi – Navarre (AEN) s'est construit pas à pas. Les échanges se sont d'abord réalisés au travers de rencontres sportives, culturelles pour les étudiants et de coopérations de recherche. En

¹Neave, G., *The university of the peoples of Europe : a feasibility study*, The Open Door : Pan-European Academic Cooperation, Centre européen pour l'enseignement supérieur, UNESCO, Bucarest, 1991, pp. 83-150 ; Denman B. D., *La Gestalt revisitée : retombées et évaluation de la coopération universitaire internationale*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 1/ 2004 (n° 16), pp. 73-92.

²Eurorégion est une structure administrative de coopération transfrontalière entre deux ou plusieurs territoires de différents Etats européens.

2007, le réseau crée un secrétariat technique conjoint, dont les fonctions sont de préparer les réunions de coordination, de s'occuper de questions financières, notamment de la recherche des financements externes.

Le réseau AEN a pour double objectif de favoriser la coopération entre les universités du réseau au niveau de l'espace régional Aquitaine-Euskadi-Navarre, ainsi qu'aux niveaux européen et international afin de favoriser leur intégration au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et de les rendre plus visibles au plan international.

Les actions principales du réseau incluent la mobilité des enseignants-chercheurs, des étudiants et des personnels administratifs au sein des universités partenaires, ainsi que la mise en place des projets communs de formation et de recherche. Une attention particulière est portée, d'un côté, au renforcement de l'identité régionale, d'un autre côté, à la valorisation des universités-partenaires et de la région à l'international : montage de projets internationaux (par exemple, du type Erasmus Mundus External Cooperation Window), mise en valeur des projets du consortium au niveau européen et international.

Un autre exemple de cet ordre en France, est le campus trinational Eucor. Fondée en 1989, Eucor, ou l'Université du Rhin supérieur, a regroupé cinq universités françaises¹, allemandes et suisses qui coopèrent dans les domaines de la formation, de la recherche, de l'administration, de la culture et du sport. Les nombreuses relations bilatérales qui existaient déjà entre les universités du Rhin supérieur ont débouché, en février 1984, sur la création d'une conférence des recteurs et des présidents des universités du Rhin supérieur. En janvier 1987, s'ensuit une déclaration commune de ces recteurs et présidents qui résulte en la création d'Eucor en octobre 1989. Les objectifs visés et les actions principales ressemblent à ceux du réseau AEN.

En Russie, les partenariats transfrontaliers se développent à partir du milieu des années 2000. L'idée d'un nouveau format de coopération sur le territoire de la CEI est née en 2007, suite à des démarches consécutives de création d'un espace commun éducatif. « L'université-réseau » regroupe actuellement 27 participants de neuf pays de la Communauté. A la différence des coopérations transfrontalières des universités françaises, le critère géographique ne joue pas de

¹Après la fusion, deux universités françaises : Université de Strasbourg et Université de Haute Alsace Mulhouse-Colmar.

rôle dans le choix des partenaires. Cependant, des exigences concernant la qualité de l'université sont assez strictes : l'établissement doit occuper les premiers rangs du classement national, avoir au moins dix spécialités dans les domaines des sciences humaines, des sciences dures et des sciences économiques, avoir au moins un professeur ou *doktor* des sciences pour cent étudiants.

L'Université de la CEI s'est partiellement inspirée du succès du programme Erasmus Mundus qui permet la mobilité des étudiants et des enseignants entre les universités et la reconnaissance des périodes d'étude. L'objectif principal du projet de l'Université est le renforcement de la qualité et de l'attractivité de l'enseignement supérieur, développement des relations interuniversitaires sur le territoire de la CEI. Actuellement, le projet se concentre sur des programmes de masters et de doctorats communs.

L'Université Russe de l'Amitié des Peuples est un des fondateurs du projet et investit activement dans son développement. Les six universités russes participant à ce consortium ont accueilli, en 2012-2013, 192 étudiants de neuf pays de la CEI. Toutefois, les entretiens avec le responsable des relations internationales à l'URAP ont montré qu'actuellement la mobilité s'effectue dans une seule direction – vers les universités russes, le partenariat n'étant ainsi pas équilibré.

L'Université-réseau de la CEI n'est pas le seul consortium transfrontalier mis en place dans les années 2000. L'idée de l'université-réseau de l'OCS¹ a été proposée par le Président de la Russie en août 2007, lors d'une réunion de l'OSC à Bichkek. La coopération des 80 meilleures universités dans des pays-membres de l'OSC propose aux étudiants un large choix de mobilité pour les programmes de la licence au doctorat. Les domaines de coopération reflètent les intérêts stratégiques des pays-membres de l'OSC : environnement, sources d'énergie, technologies de l'information. A la différence de l'Université-réseau de la CEI, l'Université de l'OSC vise également le développement de projets scientifiques communs. Toutefois, le projet est confronté à davantage de difficultés que celui de l'Université de la CEI, en raison de l'absence d'une base normative de reconnaissance des diplômes, ainsi que de l'incohérence partielle des normes de l'enseignement.

L'expérience des premières universités-réseaux a motivé *Rossotrudnichestvo* - un des acteurs principaux du développement de ces partenariats - à élargir la portée des coopérations en

¹Organisation de coopération de Shanghai.

élaborant le concept de l'Université-réseau des BRICS¹. Auparavant, Vladimir Poutine a fait une déclaration sur la nécessité de création d'un tel projet².

Enfin, le concept de l'Université-réseau de l'APEC³ a été proposé en 2013 par l'Université de l'Extrême Est dans le cadre des discussions sur la création d'un espace commun de l'enseignement supérieur des pays-membres de l'APEC.

Les exemples de la formation des coopérations transfrontalières en France et en Russie montrent des différences importantes dans la forme et dans le contenu de ces coopérations.

En France, la coopération transfrontalière met en valeur la région (au sens étroit) et renforce sa compétitivité sur la scène européenne et internationale, l'identité régionale étant un composant important de la coopération. Les partenariats des universités datent de plusieurs dizaines d'années et se développent parallèlement au développement de la coopération transfrontalière dans plusieurs domaines. Les universités sont réunies selon le critère géographique.

En Russie, les régions ne sont pas aussi actives car peu liées aux universités locales. La coopération transfrontalière englobe ainsi les pays voisins, réunis dans le cadre d'organisations déjà établies (CEI, OCS, BRICS, APEC). Ces partenariats sont les fruits d'une politique stratégique de l'Etat russe. Leur objectif est, d'un côté, de trouver l'alternative à l'espace européen de l'enseignement supérieur où la Russie ne joue pas un rôle important, d'un autre côté, de renforcer les coopérations économiques et politiques existantes via la coopération culturelle et la formation commune des cadres. L'élaboration des partenariats se réalise au niveau étatique, à la différence de la France où la coopération est gérée au niveau régional.

¹BRICS est un acronyme anglais pour désigner un groupe des cinq puissances économiques montantes : Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud.

²*Rossotrudnichestvo sozdat konzeptu setevogo universiteta stran BRICS* (« Rossotrudnichestvo créera le concept de l'Université-réseau des pays de BRICS »), RIANOVOSTI, le 9 octobre 2014, disponible sur <http://ria.ru/society/20141009/1027625279.html#ixzz3GooSFmBz>

³Asia-Pacific Economic Cooperation (en français « Coopération économique pour l'Asie-Pacifique »).

Sous-section 2. Compétition à l'international

L'hypothèse relative au changement de référentiel, que nous avons faite, postule qu'au milieu des années 2000 un nouveau référentiel apparaît dans le monde universitaire – celui de la compétition. Cependant, la sous-section précédente montre que le référentiel de coopération ne cède pas la place, mais coexiste avec le référentiel de compétition.

Dans l'Introduction nous avons distingué deux modèles de changement dans les politiques publiques universitaires : un modèle dit « goffmanien », fondé sur le changement de « cadres d'expérience », et un modèle dit « schumpeterien », fondé sur la « destruction créatrice »¹. Tandis que la politique de coopération suit les changements de la conjoncture et reste relativement stable, le milieu des années 2000 nous montre une révolution « schumpeterienne ». Ainsi, à un certain moment, les systèmes universitaires français et russe, qui se fondent notamment sur l'égalité des universités et sur le soutien important de la part d'Etat, ne peuvent plus assurer leur rôle du moteur de l'économie de la connaissance. Des principes de fonctionnement complètement différents seront alors introduits dans les universités, dans l'objectif de les rendre plus compétitives au niveau international.

Dans l'article *Dynamics of national and global competition in higher education*², Simon Marginson analyse la compétition universitaire, sur l'exemple de l'enseignement supérieur en Australie. L'auteur distingue les zones nationale et internationale de la compétition et étudie comment elles se recoupent. Nous avons repris la démarche de S. Marginson pour l'analyse de développement de la compétition universitaire en France et en Russie. Ainsi, le premier paragraphe retrace l'évolution de la compétition entre les établissements de l'enseignement supérieur dans les deux pays, tandis que le deuxième ajoute une dimension internationale à cette comparaison.

¹Sorbets C., *Elites politiques, élections locales et partis politiques*, op. cit.

²Marginson S., *Dynamics of national and global competition in higher education*, Higher education, n° 52 (1), pp. 1-39.

§2.1. La tradition de compétition nationale dans le domaine de l'enseignement supérieur

Chaque pays réagit différemment aux défis de la concurrence globale universitaire, d'où un grand nombre de variations des programmes nationaux de développement universitaire adoptés dans les dernières années¹. Les universités françaises et russes, habituées à des subventions régulières de l'Etat, sont obligées d'adapter leur culture organisationnelle et académique au fonctionnement dans les conditions de concurrence pour les étudiants, le personnel, ou les ressources. Dans ce paragraphe, nous faisons l'hypothèse que les particularités de la compétition nationale dans le système universitaire sont en interaction avec les possibilités de la compétition internationale et s'influencent mutuellement.

Cette hypothèse nous amène à considérer deux questions relatives à la compétition nationale en France et en Russie : qui sont les participants à la compétition ? et pour quelles ressources s'effectue la compétition ?

Depuis les années 1920, les universités de l'URSS (et de la Russie, ensuite) sont financées à la base d'un devis établi par l'Etat pour plusieurs catégories de dépenses (rémunération de personnel, dépenses pour la formation, bourses, équipements, etc.)², sans possibilité de redistribution entre elles.

En 1992, dans les conditions d'un budget d'Etat très restreint, la loi « Sur l'éducation » a attribué une certaine autonomie aux universités, leur permettant de mener des activités commerciales, notamment d'introduire des frais de scolarité pour les étudiants nationaux et internationaux. D'un côté, cette loi a mis les universités dans les conditions de concurrence pour les étudiants : on observe des nombreuses démarches de marketing pour attirer le plus grand nombre de « clients » (par exemple, des annonces des formations et des cours de préparation à l'entrée à l'université dans tous les médias). D'un autre côté, cette compétition ne favorisait pas le développement de la qualité de la formation ou de la recherche, mais était un moyen de survie. Ainsi, pratiquement toutes les dépenses pour l'infrastructure étaient couvertes par les rentrées extrabudgétaires.

¹Par exemple, voir le rapport de l'EUA *Funding for excellence*, décembre 2014.

²Belyakov S.A. et al., *Modeli finansirovaniya vuzov : analiz i otsenka* (« Modèles de financement des universités : analyse et évaluation »), Moscou, Tekhnopachat, 2005.

Déjà dans les années 2000, la discussion sur la compétition dans le domaine de l'enseignement supérieur pouvait être mentionnée seulement en matière des concours d'entrée dans les universités, la concurrence entre les établissements étant considérée comme inadmissible. Cependant, depuis les années 2005, le sujet est devenu populaire et a fait l'objet de nombreux articles dans des revues renommées sur l'éducation (*Enseignement supérieur en Russie* et autres).

La nouvelle loi fédérale de 2010 avait pour l'objectif de créer les conditions de la concurrence des universités pour les moyens budgétaires. Ainsi, au lieu du financement sur devis, les universités reçoivent désormais un financement pour la réalisation d'un service à l'Etat – formation d'étudiants – qui se calcule sur la base du nombre d'étudiants recrutés. Cette démarche signifie la réalisation du principe « l'argent suit l'étudiant », la procédure de sélection des étudiants étant l'Examen d'Etat unifié à la fin de l'école secondaire. Les universités commencent alors à fonctionner dans l'environnement de « quasi-marché », quand l'Etat paye pour une partie d'étudiants et les consommateurs directs (les étudiants eux-mêmes) payent pour l'autre¹. Cependant, cette approche défavorise non seulement les universités « non efficaces », mais aussi les établissements spécialisés, dont les matières sont moins attractives pour les étudiants (par exemple, actuellement, de moins en moins d'étudiants choisissent les instituts ou les universités techniques, en préférant l'économie et le management).

Depuis l'année 2006, de nouvelles formes d'organisation universitaire apparaissent, permettant d'obtenir plus d'autonomie dans la redistribution des ressources budgétaires et extrabudgétaires.

La science dans les universités est financée par des subventions séparées, ce financement est destiné à la réalisation des recherches nécessaires, selon l'Etat, et à l'entretien des équipements. Il existe aussi un financement par des programmes d'Etat, orientés sur des recherches dans des domaines prioritaires. Le troisième type de financement est recherché individuellement par les scientifiques pour leurs propres projets. Au total, le taux de financement de la science par l'Etat est de 82%, les 18% restants proviennent de sources non étatiques et de

¹Klyachko T .L. *O reformirovanii sistemy finansirovaniya vuzov* (« Sur la réforme du système de financement des universités »), Ekonomicheskij portal (« Portail économique »), disponible sur <http://institutiones.com/general/2228-o-reformirovanii-sistemy-finansirovaniya-vuzov.html>

moyens propres des universités¹. Ainsi, la majorité des universités sont en dehors de la concurrence dans la science car les moyens obtenus ne sont pas liés au résultat des recherches.

Les universités françaises sont financées, pour leur plus grande part, par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Introduit en 1994, le « système analytique de répartition des moyens » (dit « SAN REMO ») était initialement fondé sur une estimation des besoins en heures d'enseignement, en emplois administratifs et techniques et en crédits de fonctionnement. Ce système est rapidement apparu inadapté et a été abandonné par le ministère à partir de 2005.

En 2009, la norme « SAN REMO » a été remplacée par le « système de répartition des moyens à la performance et à l'activité » (« SYMPA »). Les deux critères principaux de ce système sont l'activité et la performance, repartis entre l'enseignement et la recherche. Il comporte une part « calculée » sur la base de critères nationaux et une part « négociée » dans le contrat quadriennal. L'objectif est de mieux évaluer les besoins réels des universités et de les financer en conséquence (la dimension « activité » obtient 80% de la dotation) et dans le même temps de récompenser et de stimuler les établissements performants (la dimension « performance » obtient 20% de la dotation)².

Le rapport au Sénat sur le financement des universités montre que la performance joue un rôle important seulement dans le cas de la recherche. Dans le cas de l'enseignement, en revanche, son rôle est symbolique, puisqu'elle ne sert à répartir que 9,2 % des crédits³.

On voit que dans les deux pays la différenciation de financement en fonction de la performance de l'université n'apparaît qu'à la fin des années 2000. En Russie, la performance de l'université en recherche ou en formation n'a pas de lien direct avec les critères de financement. Cependant, une autre pratique pour diversifier les universités est devenue populaire : l'attribution des statuts spéciaux donnant des avantages concurrentiels « artificiels ». Ce sont notamment les

¹Klyachko T .L. *O reformirovanii sistemy finansirovaniya vuzov* (« Sur la réforme du système de financement des universités »), *op. cit.*

²*Le financement des universités : pour un SYstème de répartition des Moyens à l'Activité et à la Performance (SYMPA)*, Rapport d'information n° 382 (2007-2008) de M. Philippe Adnot, disponible sur <http://www.senat.fr/rap/r07-382/r07-382.html>

³*Idem.*

statuts spéciaux de l'Université de Moscou, l'Université d'Etat de Saint-Petersbourg, les universités fédérales et les universités nationales de recherche. Souvent, la décision d'attribution d'un statut a été prise sans organisation d'un concours. Les statuts ouvrent aux universités l'accès aux droits élargis, tels que l'élaboration de leurs propres standards d'enseignement, une procédure différente d'élection des recteurs, etc.

Le schéma d'attribution des statuts spéciaux aux « élus » est accompagné en Russie par la suppression du marché des services éducatifs des filiales et des établissements « non efficaces ».

La Russie compte plus de mille établissements d'enseignement supérieur, dont une partie importante est représentée par les filiales, apparues suite à la concurrence entre les universités dans les années 1990 – 2000. A cette époque, la lutte la plus rude se déroulait sur la scène de la compétition territoriale, notamment dans les grandes villes, telles que Moscou ou Saint-Petersbourg. Cette compétition a amené les universités des deux capitales russes à chercher d'autres marchés, en créant des filiales dans plusieurs régions du pays. La qualité de la formation dans ces filiales est sujet à discussions depuis des années.

En 2013, une campagne de *monitoring* des universités a été menée, plus de 370 universités et filiales ont été jugées comme « inefficaces ». Leur destin est différent : optimisation, réorganisation, fusion avec les établissements plus « efficaces ». Dans le « Concept de développement de l'enseignement pour les années 2016 – 2020 », le message du MESR est clair : plus de 40% des universités et 80% des filiales seront fermées¹.

Ainsi, la compétition entre les universités en Russie est en grande partie contrôlée par l'Etat qui privilégie les unes et punit les autres, en conformité avec des objectifs politiques.

En France, dans le domaine de l'enseignement supérieur, on retrouve deux voies de développement des établissements : girondine, la voie de l'égalité, propre aux universités, et jacobine, la voie de la compétition, propre aux grandes écoles. A la différence des universités russes, ayant le système de concours d'entrée jusqu'à l'année 2009, les universités françaises n'ont pas le droit de sélectionner les meilleurs étudiants, ce qui les rend plus faibles par rapport aux grandes écoles.

¹ Terentiev D., *Professor, na vykhod!* (« Professeur, votre tour ! »), Argumenty nedeli (« Les informations de la semaine »), n° 4 (445), le 5 février 2015, disponible sur <http://argumenti.ru/economics/n473/387891>

§2.2. De la compétition nationale à celle à l'international : un nouveau référentiel dans les systèmes universitaires russe et français

La compétition internationale parmi les universités existait déjà au Moyen Age : rappelons-nous de la concurrence des universités d'Oxford et de Cambridge, de l'Université de Paris ou des universités italiennes. Pourtant, la compétition contemporaine diffère de l'ancienne de manière quantitative et qualitative.

Cette compétition globale fait l'objet de plusieurs articles et ouvrages¹. La plupart des chercheurs, en parlant de la compétition universitaire actuelle, se réfèrent aux mêmes thèmes : l'internationalisation, le marché de l'éducation, les classements internationaux ou l'université « de classe mondiale ». Les principales conclusions font apparaître les dimensions structurelles suivantes :

- Il s'agit d'une compétition davantage globale que locale ;
- L'enjeu principal de cette compétition est le bénéfice économique plutôt que le développement de qualité ;
- La compétition se focalise sur la recherche plutôt que sur l'enseignement ;
- La compétition est mesurée par des classements, notamment internationaux².

La compétition internationale contribue à l'apparition de discours de compétitivité des systèmes universitaires dans les deux pays. Ce terme se décline selon les spécificités de la Russie et de la France.

La France et la Russie participent à la concurrence internationale universitaire depuis de nombreuses décennies. Ainsi, ces deux pays ont une expérience importante en matière d'accueil des étudiants étrangers, notamment au XX^{ème} siècle. Cependant, il ne s'agit pas encore d'une concurrence sur le marché éducatif, car les zones d'influence sont spécifiques à chaque pays. L'attractivité se gagnait pour des raisons politiques et culturelles, mais il ne s'agissait pas de

¹ Shin J. C., Kehm B. M. (éd.), *Institutionalization of world class university in global competition*, Dordrecht, Springer, 2013 ; Portnoi L.M., Bagley S.S., *Critical perspectives on global competition in higher education*, New directions for higher education, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014 ; Erkkilä T.(éd.), *Global university rankings : challenges for European higher education*, Basingstoke and New York, NY: Palgrave Macmillan, 2013 ; van der Wende M., Huisman J. (éd.), *On cooperation and competition : national and European policies on internationalization of higher education*, ACA Papers on International Cooperation. Bonn: Lemmens, 2004.

² Shin J.C., Kehm B., *The world class university in different systems and contexts*, dans Shin J.C., Kehm B., *Institutionalization of World class university in global competition*, Dordrecht: Springer, 2013, pp. 1 – 16.

changement des principes de fonctionnement des systèmes universitaires pour devenir plus compétitif.

Le discours sur la compétitivité apparaît en France à la fin des années 1990, il s'agit encore de la compétitivité éducative. A l'occasion de la présentation de l'agence Edufrance en 1999, le ministre de l'Education nationale Claude Allègre remarque : « Le marché de la formation supérieure est devenu, à l'heure de la mondialisation, un enjeu de compétition où s'affrontent les Etats-Unis, avec 560 000 étudiants étrangers, le Royaume-Uni, avec 200 000 étudiants étrangers, et la France, avec 130 000 étudiants étrangers. L'enjeu est à la fois culturel, puisqu'il s'agit de la formation des élites des pays étrangers, et économique, puisque ce secteur représente aux Etats-Unis le 4^{ème} poste d'exportation, rapportant chaque année plus de 7 milliards de dollars»¹. Les faiblesses des universités françaises à cette époque étaient un peu différentes de celles d'aujourd'hui : abstraction du système d'enseignement, enseignement des langues peu performant et mauvaise lisibilité des cursus².

En Russie, la fin des années 1990 est la période de liberté des relations internationales pour les universités, qui recrutent de nombreux étudiants étrangers payant des frais de scolarités élevées et qui sont intéressées par la croissance de leur attractivité. Cependant, l'absence de moyens financiers restreint les possibilités de développement à l'international, l'attractivité étant maintenue par un rapport qualité-prix intéressant, notamment pour les étudiants des pays d'Afrique et d'Asie.

Au début des années 2000, la concurrence - ainsi que le nombre de concurrents - ont augmenté. Si vers 1990 les Etats-Unis comptaient environ 40% du nombre total d'étudiants, vers l'année 2000 ce pourcentage chute à 32%, suite à la vive concurrence d'autres pays³.

¹Dufourg B., *La compétitivité éducative internationale de la France*, Rapport adopté par l'Assemblée Générale du 15 avril 1999, Chambre de commerce et d'industrie et Commission de l'enseignement et de la formation, disponible sur http://ressources.campusfrance.org/mobilite_etudiante/noindex/colloques_conferences/fr/1999_dufourg_conference_competitivite_fr.pdf

²*Idem.*

³Coulon A., Paivandi S., *Les étudiants étrangers en France : état de savoir*, Rapport pour l'Observatoire de la vie étudiante, mars 2003, p. 24.

Une étude récente indique que déjà en 2002, pour 40% des pays européens, l'internationalisation répond aux motifs économiques liés à la compétitivité internationale des systèmes universitaires, tandis qu'au milieu des années 1990 seuls le Royaume-Uni et les Pays-Bas étaient inspirés par la logique économique¹. Les dispositifs nationaux pour le recrutement d'étudiants ont été mis en place dans plusieurs pays. Même dans les pays nordiques, où la coopération internationale obéit à d'autres motivations qu'économique, la dimension économique a également pris de l'importance.

Ainsi, la concurrence internationale gagne du terrain et, avec elle, la logique économique de la coopération. Pourtant, peu de pays citent clairement le bénéfice financier, parlant plutôt d'un bénéfice à long terme.

Peut-on considérer, dans ce cas, qu'on assiste à une concurrence globale pour les étudiants à l'heure actuelle, comme la caractérisent plusieurs sources ? Le sociologue et l'historien québécois Yves Gingras considère qu'il est encore trop tôt pour parler d'un marché international des étudiants, ou d'une compétition véritablement internationale des universités pour les étudiants. Selon Y. Gingras, la plupart des universités ont été créées pour former les élites nationales².

Cette idée est confirmée, par exemple, par le rapport effectué pour les universités britanniques *UK universities and Europe, Competition and internationalization*³. Ce rapport affirme que les pays ne voient pas la compétition de la même manière, et que la compétition ne se fait pas pour les mêmes ressources. Par exemple, le Royaume-Uni ne voit pas en la France un concurrent sérieux sur le marché d'étudiants.

A partir du début du millénium, la France et la Russie passent à une autre échelle de la compétition internationale universitaire, celle de la qualité des établissements sous plusieurs formes : formation, recherche, internationalisation, transfert de connaissances. Ce tournant est lié

¹Coulon A., Paivandi S., *Les étudiants étrangers en France : état de savoir*, op. cit., p. 24.

²«La concurrence internationale des universités, c'est une blague !» - Yves Gingras, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire et sociologie des sciences de l'UQAM, Les affaires, 09.02.2013, disponible sur <http://www.lesaffaires.com/archives/generale/la-concurrence-internationale-des-universites-c-est-une-blague---yves-gingras-titulaire-de-la-chaire-de-recherche-du-canada-en-histoire-et-sociologie-des-sciences-de-l-uqam/554014>

³Becker R. (dir.), *UK universities and Europe, Competition and internationalization*, Europe Unit, avril 2009, disponible sur http://www.international.ac.uk/media/531594/uk_universities_and_europe_competition_and_internationalisation.pdf

à de grands changements politiques sur la scène européenne, notamment au discours de l'Union européenne sur la compétitivité.

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne a été le point de départ de nombreuses réformes des systèmes d'enseignement supérieur en Europe, destinées à faire de l'université un acteur clé de la compétitivité européenne dans l'économie de la connaissance. Ces réformes ont visé à renforcer le lien entre l'enseignement, la recherche et l'industrie. Ainsi, en France, le renforcement de la compétitivité passe, à partir de l'année 2005, par la création de pôles de compétitivité qui associent des acteurs de recherche, de l'enseignement supérieur et le territoire. La compétitivité universitaire est donc tout d'abord liée en France à la compétitivité économique.

En Russie, le début des années 2000 est caractérisé par l'arrivée de V. Poutine au pouvoir et par la modernisation radicale de plusieurs secteurs d'Etat, notamment celui de l'enseignement supérieur. Des documents stratégiques au sujet de l'activité internationale des universités ont été adoptés, tels que le « Concept dans le domaine de la formation des cadres nationaux pour les pays étrangers » (2002). Pour que l'enseignement supérieur russe soit davantage compétitif, la Russie a rejoint le processus de Bologne en 2003, ce qui est pour elle un moyen de « renforcement de la compétitivité à l'échelle mondiale »¹. Dans le même temps, les discours sur la compétitivité de l'économie russe et du système d'enseignement supérieur russe apparaissent. La Russie se définit comme une partie de l'économie mondiale. Mais ce n'est qu'à partir du milieu des années 2000 que des changements qualitatifs interviennent dans le système universitaire.

En France, la compétitivité possède une dimension territoriale, comme l'illustrent les regroupements des universités et la participation des régions à l'excellence. En Russie, la concurrence des universités est individuelle, car les liens avec les régions sont encore faibles, malgré la création des universités fédérales visant à représenter les districts fédéraux.

¹ Medvedev S., *Bolonskij protsess i ego znachenie dlja Rossii* (« Le Processus de Bologne et sa signification pour la Russie »), Moscou, REZEP, 2005, disponible sur <http://vovr.ru/stat3.html>

Dans l'article déjà mentionné de Simon Marginson¹, l'auteur distingue trois types de compétitivité nationale et cinq types de compétitivité universitaire, en fonction de l'excellence des universités :

Typical segmentation of competition in national higher education systems

Segment 1 Elite research universities	Self-reproducing, combining historical reputation, research performance, and student quality/degree status. Driven by status attraction/accumulation not revenues per se. Non-expansionary in size. Limitless ambitions for social status and power. Wealthy. Relatively closed
Segment 2 Aspirant research universities	Struggling to live as Segment 1 but unable to break in. Tendency to brain drain of best students and researchers to Segment 1. May engage in selected commercial activities to generate revenues, but not so efficient in commercial terms. Resource scarcity. Semi-open
Segment 3 Teaching-focused (university or other)	Student volume- and revenue-driven. Some are private for-profit institutions, or public sector operations with a large commercial component, tending to expand. High resource scarcity. Tendency to hyper-marketing and shaving costs/quality under market pressure. Open

Source: Author.

Segmentation of global competition in higher education

Segment 1 World market of elite universities	The American doctoral sector and the high prestige universities in UK. Prestige not profit-driven. Prestige rests on research reputation and global power of degree
Segment 2 Exporting national research universities	Research universities in the UK, Canada, Australia, Europe, Japan. Prestige-driven at national level but often run foreign degrees as a profit-making business
Segment 3 Teaching-focused export institutions	Lesser status institutions in the export nations, operating commercially in the global market, catering to a lower cost/ lower quality echelon of foreign education.
Segment 4 Nationally-bound research universities	Prestige providers within a single nation, normally research intensive universities. Nationally competitive with Segment 2 (but not 1), minor cross-border role
Segment 5 Lesser status national/ local institutions	Confined to national competition and local demand. No cross-border role. The largest group of institutions, especially in importing nations

Source: Author.

¹Marginson S., *Dynamics of national and global competition in higher education*, op. cit.

Quelles sont donc les relations entre la compétition nationale et internationale universitaire dans nos deux cas d'étude ? En France, la concurrence internationale des universités renforce la coopération entre les grandes écoles, les universités et les organismes de recherche - les anciens concurrents - sur le même territoire. En Russie, chaque université est seule à faire face à la concurrence internationale. Malgré le rapprochement souhaitable entre les centres de recherche, les universités et les territoires, les programmes d'excellence sont toujours destinés aux universités seules.

Section 2. De la construction de la demande à la mise sur agenda : pourquoi se positionner à l'international ?

Dans la section précédente, nous nous sommes intéressé à la construction de la politique internationale par les Etats : aux acteurs qui y prennent part, aux ensembles d'hypothèses sur lesquels ils s'appuient et aux objectifs qu'ils poursuivent. Cette étude ne permet toutefois pas de définir comment se construit la politique de l'internationalisation dans un établissement universitaire précis.

La question que nous nous posons dans cette section concerne donc la construction de la demande de l'internationalisation et sa réalisation dans la politique et la stratégie universitaires de l'internationalisation. Dans la première sous-section, nous examinerons les différentes possibilités d'élaboration de la politique internationale dans une université. Ensuite, les exemples des stratégies de l'internationalisation de nos deux cas d'étude (sous-section 2) seront étudiés. Enfin, la description des différences de conjonctures d'un pays à l'autre et d'une université à l'autre clôturera la section (sous-section 3).

Sous-section 1. A quel niveau la politique de l'internationalisation est-elle formulée ?

Dès le Moyen Age, les universités en Europe étaient engagées dans des activités internationales, notamment via les échanges des étudiants et des érudits. Avec les siècles, l'organisation des relations internationales dans l'université se complexifie, et la mobilité individuelle devient un parmi plusieurs aspects de politiques de l'internationalisation. Dans cette perspective, nous nous demanderons comment ce large éventail d'actions à l'international forme maintenant la politique de l'internationalisation et quels acteurs sont à la source de l'élaboration de cette politique.

Nous analyserons en premier lieu (§1.1.) l'élaboration et l'interdépendance des politiques et des stratégies de l'internationalisation dans les universités russes et françaises. Le paragraphe suivant (§1.2.) s'inspire d'une étude de terrain qui a montré une communication souvent difficile entre les universitaires et les administrateurs au sujet de développement de l'internationalisation.

§1.1. La politique de l'internationalisation comme résultat d'activités d'acteurs différenciés

Avant de procéder à l'analyse de l'élaboration de la politique internationale dans une université, il nous paraît important de définir les termes. En effet, un grand nombre de dénominations est utilisé dans les documents officiels des universités et sur leurs sites web pour parler de leur internationalisation. Ainsi, on présente parfois la « politique internationale » (site de l'ex-Université Bordeaux Segalen et de l'ex-Université Bordeaux I), on parle des « relations internationales » à l'ex-Université Bordeaux IV, de la « stratégie internationale » à l'UPMC, du programme de développement stratégique à l'URAP... Ainsi, il n'y a pas de consensus entre les universités concernant la place de l'international dans le développement d'établissement. Dans ce contexte, nous nous proposons de distinguer au moins deux termes : « politique » et « stratégie » de l'internationalisation.

Pour la « politique de l'internationalisation », nous adoptons la définition suivante : « ensemble d'hypothèses qui permettent d'opérer un choix entre différents modèles de développement »¹. La stratégie apparaît dans ce cas comme la voie poursuivie pour atteindre les objectifs que vise la politique, la « formalisation du modèle de développement retenu »². Ainsi, il serait utile de se demander si dans les universités étudiées ces deux éléments ont été mis en place.

La deuxième question concerne la formulation de la politique et de la stratégie internationales : la politique de l'internationalisation est-elle une réponse à des demandes formulées par des acteurs universitaires? Est-ce le résultat d'un constat objectif des besoins des professeurs et des étudiants ? Ou bien sont-ce des initiatives d'administration fondées sur d'autres critères (directives d'Etat, benchmarking avec d'autres universités) ?

Nous supposons que la politique de l'internationalisation n'apparaît pas comme le produit unanime, mais comme le résultat de l'activité d'acteurs différenciés. Ceci est notamment dû à la formulation de la politique internationale dans deux directions : *bottom-up* et *top-down*.

Lors de notre stage au sein du PRES de Bordeaux, nous avons participé au benchmarking des stratégies internationales des universités étrangères, mené dans l'objectif de l'élaboration de la politique internationale de la future Université de Bordeaux. Cette étude nous a amenée à rechercher et à comparer les documents stratégiques de plusieurs universités (en grande partie

¹ *Politique, stratégie et tactique*, Humeurs stratégiques, juin 1988, n°10, disponible sur <http://humeurs.strategiques.free.fr/spip.php?article268r>

² *Idem*, voir aussi Général Ollion, *Politique et stratégie*, Politique étrangère, 1965, Vol. 30, n°6, pp. 479 – 485.

européennes). Ceci a contribué à avoir une vision plus claire de la diversité des stratégies internationales mises en place dans les universités.

En premier lieu, l'action à l'international fait partie de la stratégie à long ou à moyen terme depuis peu de temps (une dizaine d'années), ce qui est confirmé par les dates de publication des documents stratégiques traitant du sujet.

Les objectifs principaux de la politique internationale des universités que nous avons étudiée lors du benchmarking apparaissent comme suit :

- développer les compétences internationales des étudiants ;
- recruter des talents à tous niveaux ;
- générer des connaissances en collaboration avec des partenaires internationaux ;
- évaluer et contrôler en continu la qualité de l'internationalisation.

Les stratégies de l'internationalisation incluent des actions en commun et des actions particulières pour certaines universités. Ainsi, parmi les actions principales en commun on peut énumérer :

- la création d'un environnement international à l'université (« *internationalization at home* ») ;
- le soutien à la mobilité des étudiants et du personnel académique ;
- le recrutement d'étudiants et de chercheurs étrangers de talent ;
- le développement de partenariats et de réseaux stratégiques ;
- le développement de services d'accueil et de soutien pour les étudiants ou les chercheurs étrangers.

En outre, certaines universités élargissent les voies de l'internationalisation par des activités à visée commerciale :

- création de campus et de centres à l'étranger, ou bien de centres étrangers dans l'université ;
- développement d'une stratégie de marketing et de *branding* ;
- politique active des anciens élèves ;
- développement d'autres types de formation (à distance, écoles d'été, etc.) ;

- autres activités de recherche – par exemple, conseil aux entreprises.

La question de la définition de la politique et de la stratégie internationales nous amène à nous tourner vers les acteurs principaux de l'université. Dans cette démarche, nous avons distingué deux types d'internationalisation existant dans les universités, selon les raisons qui ont amené à la création de l'action à l'international : l'internationalisation « naturelle » et l'internationalisation « créée ».

Au premier plan, il y a des universitaires pionniers au sein de l'établissement. Ils utilisent leur expérience personnelle pour développer des actions internationales. Nous caractérisons ce type d'internationalisation comme « naturel ». La création du programme Erasmus en est un exemple très parlant, car dans plusieurs établissements européens des programmes de mobilité étudiante ont vu le jour sans directive ni véritable consultation des responsables des universités, mais grâce aux relations individuelles des enseignants.

Souvent, les enseignants-chercheurs ne demandent pas d'institutionnaliser leurs contacts concernant la recherche et ces contacts restent sous leur responsabilité. Dans la suite de cette raison, plusieurs chercheurs privilégient les codirections des thèses aux cotutelles car cela leur semble être la façon la plus naturelle de collaborer.

Illustrons ce point avec une réunion qui a eu lieu à l'Université de Bordeaux, au sujet de la stratégie internationale : à l'heure actuelle, les chercheurs bordelais possèdent de nombreuses relations, ou expériences internationales, chaque LabEx a ses propres réseaux internationaux, plus ou moins structurés. Cependant, il n'existe pas de plan stratégique international permettant d'exploiter le plein potentiel de ce réseau, qui représenterait également un plan d'occupation géographique. Aussi, l'appui sur ces réseaux de contacts ne peut-il pas servir de base des relations internationales car ils reposent sur des liens interpersonnels donc fragiles.

Au sujet de l'internationalisation, les chercheurs formulent principalement des demandes d'aides financières et administratives pour leurs occupations. Jouissant d'une grande liberté de recherche et étant évalués au niveau international via leur indice h ou d'autres paramètres concernant les publications, ils n'expriment pas le besoin d'être mis dans le cadre de la politique internationale précise de l'établissement. Cependant, les enseignants-chercheurs intéressés par les

programmes d'échanges d'étudiants (formation, stages)¹ ont besoin d'un apport institutionnel important qui n'est possible que dans le cadre de l'établissement. Par exemple, un chercheur en archéologie à l'ex-Université Bordeaux I nous a exposé le fait qu'il y a chaque année plusieurs étudiants russes en stage à l'université, invisibles pour l'administration de l'établissement car ne correspondant pas au statut « étudiants étrangers en mobilité ». En outre, ces étudiants, suite à leur statut précaire, ne bénéficient d'aucun des privilèges habituellement accordés aux étudiants.

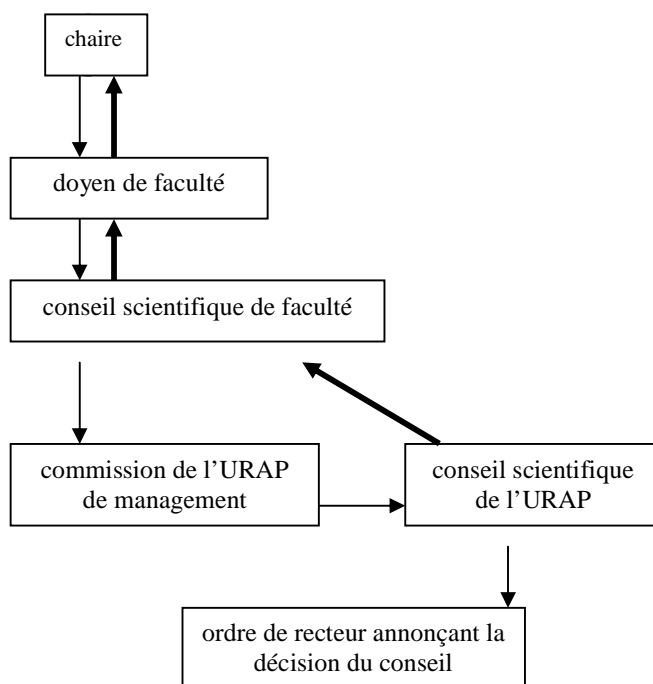
En même temps, l'administration de l'université se conforme à d'autres règles, notamment celles de la concurrence nationale et internationale des universités et, en perspective, l'obtention de financements. Parmi ces préoccupations se trouve notamment le recrutement d'étudiants étrangers, que ce soit pour la création d'une « ambiance internationale », pour le revenu que cela représente, ou pour les indicateurs de développement. Dans ce cas, le modèle de l'internationalisation s'éloigne de la coopération « naturelle » et demande un soutien organisationnel plus complexe (services de recrutement d'étudiants, de soutien administratif, etc.)

L'avantage de l'internationalisation « créée » consiste également en la sécurisation des coopérations internationales qui risquent de se réduire à néant, avec la perte d'intérêt ou par manque de temps de l'enseignant-chercheur qui les a établies.

La conception de la stratégie internationale de l'URAP est présentée sur le schéma ci-dessous. L'organisation est conçue dans une démarche *bottom-up* - ce qui est confirmé par nos entretiens avec les universitaires - en acquérant pourtant une connotation légèrement négative dans leurs commentaires : « nous faisons tout le travail », en faisant allusion à des financements et du soutien souhaités. En outre, l'activité « historique » de l'URAP – le recrutement et l'accueil d'étudiants étrangers – reste fortement centralisée.

¹Nous attribuons les programmes d'échanges d'étudiants initiés suite aux contacts personnels des chercheurs au premier type de l'internationalisation.

Schéma de reporting et de planification du programme de l'internationalisation à l'URAP



Avec la création de la nouvelle Université de Bordeaux et la transformation des anciennes universités en collèges et départements, on observe une centralisation de la prise de décision dans le domaine des relations internationales. Cette tendance générale, qui n'est pas forcément liée à la réunion des universités, a été également remarquée dans le rapport « La gouvernance des universités françaises » de 2012¹. Selon ce rapport, les répondants à l'enquête « ont le sentiment qu'il n'y a pas eu de processus de décentralisation de la prise de décision au cours des dernières années »². Ce résultat rejoint les conclusions de l'étude déjà mentionnée *Changing Academic Profession* qui a porté sur les universitaires de 18 pays : la plupart avaient le sentiment que les décisions étaient prises de façon plus *top-down* aujourd'hui qu'elles ne l'étaient par le passé³.

Dans l'Université de Bordeaux actuelle, on observe deux logiques qui se rencontrent pour

¹Chatelain S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*, juillet 2012, disponible sur http://cso.edu/upload/dossiers/Rapport_GouvernanceUniversitesFrance_2012.pdf

²*Idem*, p. 25.

³Locke, W., Cummings, W. K., Fisher, D. *Changing governance and management in higher education. The perspectives of the academy, The changing academy (The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 2)*, Dordrecht, Springer, 2011.

définir le développement de l'internationalisation. D'un côté, il y a les universitaires responsables de coopérations scientifiques et de programmes d'échanges d'étudiants (masters européens, doubles diplômes...). Ensuite, l'équipe dirigeante de l'Université s'efforce de formuler une politique internationale cohérente pour l'ensemble des départements et des collèges, sur la base d'états des lieux et d'indicateurs à atteindre (par exemple, entrer dans le top 100 du classement de Shanghai). Finalement, l'équipe de la Mission Investissements d'avenir participe également à la formulation de la stratégie internationale - par les études et la réflexion - et à sa réalisation par les appels d'offre. Cette diversité d'acteurs en l'absence d'une stratégie précise et discutée avec ses réalisateurs – les universitaires – peut parfois amener à un manque de compréhension, notamment au sujet des aires géographiques prioritaires ou des partenaires de coopération privilégiés¹.

Des initiatives internationales d'aide à la stratégie

Les établissements d'enseignement supérieur à travers le monde considèrent que l'internationalisation ne peut plus être perçue comme secondaire dans le processus global de planification stratégique ou de développement de politiques. L'internationalisation est une donnée centrale permettant de définir un établissement de grande qualité, et a une importance considérable pour les Membres de l'AIU. Pour répondre à ce besoin, l'AIU a lancé un nouveau service de conseil (ISAS) destiné à la planification et au développement des établissements en matière d'internationalisation.

En un mot, le but du service ISAS est d'aider les universités à clarifier et à améliorer leurs stratégies d'internationalisation.

§1.2...Mais l'organisation de l'internationalisation parfois ne correspond pas aux besoins des universitaires

Dans le paragraphe précédent, nous avons vu que la politique de l'internationalisation est construite par une multitude d'acteurs qui ne sont pas toujours coordonnés. Cela nous est apparu lors de la réalisation de l'étude sur le programme « Doctorat international »² qui nous a amenée à

¹ Sur ce sujet, voir la sous-section 3 de la section présente.

² En 2012, l'Initiative d'excellence de l'Université de Bordeaux a mis en place le programme « Doctorat international » dont l'objectif est de renforcer l'expertise de la nouvelle génération de chercheurs et le positionnement à l'international du doctorat de l'Université de Bordeaux. A ce titre, il accompagne par des moyens financiers les projets d'internationalisation de doctorants prometteurs. Ce programme se structure sur l'octroi d'allocations pour la conduite d'une thèse dans l'une des écoles doctorales (ED) de l'Université de Bordeaux, qui devra se réaliser dans un contexte international avéré (cotutelle, mobilité d'au moins un semestre, laboratoire international commun, etc.).

faire plusieurs entretiens de terrain. Une enquête de terrain a été réalisée auprès des directeurs de thèse des doctorants primés lors des campagnes 2012 et 2013 (39 entretiens au total) afin de bénéficier d'un premier retour sur les réalisations en termes de recherche de partenariats de cotutelle et codirection de thèses.

Les entretiens ont permis d'observer une compréhension différenciée des objectifs du programme, suite à des contextes différents de réalisation du travail et des profils différents des directeurs de thèse. Ainsi, l'objectif initial du programme est de renforcer des relations internationales existantes ou de favoriser de nouvelles collaborations. Cependant, l'usage du programme « Doctorat international » par les directeurs de thèse dépend de l'état du projet au moment de l'appel d'offre :

1. Le projet est déjà prêt avec un partenaire engagé et éventuellement un étudiant trouvé, son lancement dépend seulement des possibilités de financement. La bourse IdEx permet dans ce cas d'institutionnaliser le partenariat déjà existant.

2. Le projet « national » est créé selon les besoins des équipes bordelaises, mais il y a une volonté d'initier une collaboration avec un partenaire déjà trouvé. Le programme IdEx est ainsi une opportunité pour développer de nouvelles collaborations (le financement entier IdEx est très approprié dans ce cas, car il donne aux partenaires la possibilité de se connaître avant de s'engager dans des projets cofinancés).

3. Le projet est conçu de façon autonome et « nationale » : il est internationalisé *a posteriori*, pour répondre aux exigences du programme IdEx. Dans ce cas, la recherche de partenaire a une dimension « opportuniste », l'internationalisation n'est pas bien intégrée dans le projet, le programme « Doctorat international » est détourné pour servir d'autres objectifs (combler un manque de financement).

Les entretiens ont également montré que les raisons personnelles (parcours scientifique, façon d'encadrer les thèses, expérience de collaboration internationale, connaissance des langues étrangères) apparaissent plus souvent que d'autres dans l'explication de la genèse de projets, notamment la recherche d'un partenaire étranger et le type de collaboration établie. Ainsi, l'intégration d'une dimension internationale dans le projet dépend davantage du profil et de la volonté du directeur de thèse que des spécificités du champ disciplinaire dans lequel la thèse se réalisera.

Le travail d'enquête montre que le programme « Doctorat international » est perçu par la plupart des directeurs de thèse comme un outil facilitateur de collaborations internationales, déjà considérées comme « utiles », « naturelles ». Dans ce contexte, le programme est utilisé par les directeurs pour les objectifs propres à l'équipe, ce qui est attesté par les différentes remarques des directeurs sur le rôle du programme qui s'éloigne de ses objectifs stratégiques initiaux. En effet, l'apport très important de ce programme est principalement vu comme une opportunité de financement supplémentaire, notamment pour les équipes en pénurie de financement (sciences fondamentales, sciences humaines et sociales, etc.) Dans ce contexte, les écoles doctorales souhaitent connaître à l'avance le nombre de supports qui leur seront financés tous les ans par l'Initiative d'excellence de l'Université de Bordeaux, afin de mettre ces supports dans le « pot commun » interne rassemblant l'ensemble des supports de « contrats doctoraux » accordés. Concernant cet aspect, pour les directeurs de thèse, une raison mentionnée de nombreuses fois est l'ensemble des critères de sélection pour l'attribution de financement IdEx (par rapport aux financements « classiques ») qui permet d'avoir un sujet de thèse plus « risqué » et inhabituel. Cet aspect est important, tant pour le développement de recherches fondamentales en pénurie de financement (droit, physique, chimie fondamentale) que pour les disciplines plus appliquées (électronique, etc.). Cependant, cette vision du rôle du programme ne promeut pas une dimension internationale renforcée de la thèse. A noter que pour l'Ecole Doctorale des Sciences de la Vie et de la Santé, les thèses en cotutelle permettent de contourner les restrictions par rapport à la sélection de candidats (passage hors concours) et le nombre de doctorants par directeur de thèse, ce qui donne une certaine liberté pour les projets du directeur de thèse qui peut ne pas entrer dans le schéma « standard ».

Cependant, malgré la reconnaissance des avantages de la cotutelle par plusieurs chercheurs, aucun d'eux ne commencera ce type de collaboration sans un financement approprié (par exemple avec un financement classique ministériel).

Un des problèmes principaux est le manque de communication au sujet des objectifs, conditions, organisation du programme. Cela peut induire des effets négatifs tout au long de la conception et de la réalisation d'une thèse : choix du sujet, du partenaire international, du doctorant, organisation du travail et notamment de la mobilité.

L'organisation du travail des chercheurs n'est pas toujours prise en compte par les règlements de financement IdEx : par exemple, le financement de la mobilité du directeur de thèse

(pourtant excessif selon plusieurs remarques) ne permet pas d'inviter le codirecteur à Bordeaux.

La présente étude soulève la question de la compréhension différenciée du rôle du programme par ses créateurs et les réalisateurs du programme sur place (directeurs de thèse). Il semblerait que pour les chercheurs, le programme « Doctorat international » soit majoritairement un outil de facilitation de coopérations déjà perçues comme « utiles », « naturelles » ou « souhaitées ». En l'absence de projet de coopération internationale ou d'une volonté de mener un tel projet, il existe un risque de dévoiement de l'objectif stratégique poursuivi par le programme. Comme le montre notre étude, dans ce cas, le programme sera considéré comme un outil pour d'autres objectifs plus « naturels » et actuels pour la discipline, l'équipe, le directeur de thèse (obtention de financement, possibilité d'avoir ses propres candidats ou sujets qui ne rentrent pas dans le schéma habituel).

Remarquons également que la politique d'excellence pèse sur les chercheurs, car les indicateurs imposés par les programmes restreignent parfois le développement naturel de la coopération internationale, jusqu'à influencer sur le contenu de leur recherche. Les critères géographiques et qualitatifs du programme « Doctorat international » en sont une bonne illustration : les partenaires préférentiels appartiennent au top 100 du classement de Shanghai, les Universités du Pays Basque ou l'Université Laval. Cependant, de nombreux chercheurs ont déclaré avoir des aires géographiques différentes et des partenaires à long terme qui ne rentrent pas dans ces catégories. Par exemple, dans le domaine du droit il existe des relations très amicales avec le Liban, les pays francophones, etc.

Quant aux critères relatifs à la place remarquable des partenaires dans le classement de Shanghai, la situation rend perplexes la plupart des chercheurs, car selon eux, l'Université de Bordeaux est elle-même très loin dans ce classement (en 2014 elle occupe une place 200-300 dans le classement de Shanghai).

L'étude montre l'importance de la communication interne et les conséquences de son manque dans l'université actuelle. Ceci est notamment visible dans le cas des « constructions » « extérieures » à l'université, telle que l'IdEx : malgré plusieurs initiatives en faveur des chercheurs, beaucoup de ces derniers ne font pas confiance aux décisions de l'IdEx.

En même temps, une faible communication et collaboration en matière des relations internationales est parfois évoquée par les chercheurs au sein même des établissements,

notamment de l'ex-Université Bordeaux IV Montesquieu.

Ainsi, on voit qu'à l'Université de Bordeaux les ambitions de l'administration s'occupant de la stratégie ne sont pas toujours partagées par les acteurs de terrain.

Du côté de l'URAP, il nous a été impossible de choisir pour la comparaison un programme de même type, car ils ne sont pas pratiqués par l'université, faute de financement. En revanche, certains appels d'offre sont lancés par le MESR¹, tels que le « Programme d'attractivité des scientifiques étrangers » de 2010². Si les critères et la procédure de sélection ont reçu de bonnes critiques de la part de la société académique, la réalisation du programme s'avère toutefois difficile suite à de nombreux obstacles organisationnels et financiers. Ainsi, embaucher une équipe de scientifiques pose déjà un problème, car plusieurs craignent de passer dans de nouveaux laboratoires, compte tenu des sombres perspectives et des délais courts (deux ans) du projet. Par ailleurs, les universités n'ont pas le droit d'avoir de compte bancaire en devises étrangères, ce qui entraîne des délais importants dans l'achat d'équipements et de produits (par exemple, de réactifs en chimie).

En général, peu de programmes ayant une dimension internationale (sauf les bourses pour les étudiants ou doctorants sortants) existent actuellement, tant dans les fondations qu'au sein du MESR russe. Ils sont également extrêmement rares dans les universités. Dans ce cas, l'internationalisation dépend davantage du bon gré des universitaires et de l'incitation (indicateurs de publications dans des revues étrangères, indicateurs du nombre d'étudiants en programme de double diplôme...) que de l'obtention de financements. En même temps, les indicateurs sont plutôt recommandés qu'imposés, selon les enseignants-chercheurs de l'URAP. En ce qui concerne d'autres critères, par exemple géographiques ou d'excellence des partenaires, ils ne sont pas pour l'instant décisifs dans la politique internationale de l'URAP. Le point principal de désaccord entre l'administration et les enseignants-chercheurs de l'URAP - comme dans la plupart des autres universités - est certainement l'absence d'aide financière et de « rétribution » personnelle pour l'activité dans le domaine international. Un des meilleurs exemples de ce phénomène est le poste

¹Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France).

²Le programme lancé en 2010 vise à attirer la science du niveau mondial dans les universités russes via la création des laboratoires par les chercheurs renommés. Pour cet objectif, 12 milliards de roubles ont été attribués à 80 personnes.

de responsable des relations internationales de la faculté, qui a droit à un supplément de salaire mensuel égal à 3000 roubles¹.

Ainsi, à l'URAP, comme dans la plupart des universités russes actuelles, l'écart entre les besoins des universitaires et les réflexions de l'équipe dirigeante ne présente pas un problème fonctionnel, car la conception de la stratégie d'action aussi bien que sa réalisation relèvent du plus bas niveau, à savoir les universitaires eux-mêmes. De surcroît, la pression effectuée sur les enseignants-chercheurs - tant au sujet de la présence/absence d'activité internationale que par rapport à ses caractéristiques - n'a pas encore un caractère très contraignant. Ceci leur permet d'agir en fonction de leurs propres disponibilités et ambitions.

¹Environ 70 euros, en 2013.

Sous-section 2. De la stratégie de l'internationalisation à la stratégie de l'excellence ?

Une étude plus approfondie de la formulation des stratégies internationales de l'URAP (§2.1.) et de l'Université de Bordeaux (§2.2.) nous amènera à comprendre si l'internationalisation prend la même direction de développement dans la stratégie des différentes universités, et de quels facteurs elle dépend.

§2.1. Université Russe de l'Amitié des Peuples : adaptation à la nouvelle réalité postsoviétique

L'exemple de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples est d'un intérêt remarquable en ce qui concerne sa politique internationale, car cette dernière a été définie et a servi de modèle à d'autres universités à partir de la création de l'URAP dans les années 1960.

Dans le livre *The road to academic excellence*, Jamil Salmi avance l'hypothèse qu'élever une université déjà existante au rang de « classe mondiale » présente plus de difficultés que de créer un nouvel établissement¹. En faisant un parallèle avec notre sujet de thèse, nous nous demandons dans quelle mesure la politique internationale de l'URAP peut évoluer, quand l'internationalisation des universités est devenue un phénomène presque universel. Serait-elle différente de la politique internationale d'autres universités russes, ces dernières n'ayant pas un riche héritage historique dans ce domaine ?

L'histoire de la création de l'URAP confirme que les décisions spontanées des leaders politiques peuvent s'avérer fertiles. Après l'indépendance de plusieurs pays africains dans les années 1960, une question importante a été posée : où former désormais les cadres pour les pays décolonisés ? Afin de répondre à cette question, une conférence internationale a été organisée en 1960 à Djakarta (Indonésie), à l'initiative des Etats-Unis. Lors de la conférence, le leader soviétique Nikita Khrouchtchev a annoncé : « Pendant que vous discutez, nous avons déjà pris la décision de créer l'université qui nous formera tous : professeurs, médecins, ingénieurs, agronomes. Nous l'appellerons l'Université de l'Amitié des Peuples »².

En réalité, le décret du gouvernement soviétique sur la création de l'université n'a été

¹Altbach P., Salmi J., *The road to academic excellence. The making of World-class research universities*, The World Bank, septembre 2011.

²Alma Mater. *Otets – Khrouchtchev*. (« *Alma mater. Père – Khrouchtchev* »), MK.RU, le 4 février 2010, disponible sur <http://www.mk.ru/social/interview/2010/02/04/424233-almamater-otets-hrushev.html>

préparé qu'après le retour de Khrouchtchev en URSS. Ce document a profilé la stratégie internationale soviétique à long terme, car c'est à ce moment que se décidait quel pays – URSS, France ou Royaume-Uni – formerait les futurs leaders des pays africains (puis asiatiques et d'Amérique Latine). L'objectif de l'URAP était alors clair : former des amis de la Russie, qui apprécient sa langue et sa culture, mais aussi former des alliés sur le plan géostratégique.

Dans le cadre de cette stratégie de la formation des cadres, une politique d'accueil dédiée aux étudiants étrangers a été développée. Des structures appropriées assurent l'accueil et le suivi d'étudiants internationaux tout au long de leur cursus universitaire.

En 50 ans, l'URAP a formé plus de 72000 diplômés, notamment plus de 5000 candidats en science. La majorité des étudiants provenaient des pays amis de l'URSS, les étudiants soviétiques n'en représentant qu'une partie majoritaire. Comme il a été promis, l'Université a organisé des Facultés de Sciences et techniques, de Médecine, d'Economie et de Droit, d'Agronomie et la Faculté d'Histoire - Lettres.

Précédemment, nous avons mentionné quatre types de stratégies d'internationalisation universitaire définis par l'OCDE : compréhension mutuelle, génération de revenus, migration qualifiée et renforcement des capacités. La stratégie soviétique de formation des cadres étrangers ne rentrait pourtant dans aucune catégorie décrite par l'OCDE, et avait pour objectif principal de contribuer au développement du *soft power* du pays. Cependant, dans le contexte de cette politique, les étudiants étrangers se voyaient sélectionnés par l'administration supérieure soviétique (ou les pays expéditeurs) dans le cadre d'accords de coopération, les universités n'ayant aucun pouvoir décisionnel dans ce domaine.

Dans les années 1990, la diminution du flux d'étudiants étrangers venant des pays en développement a causé une modification importante de la politique internationale de l'URAP, dont le fonctionnement s'est rapproché de celui des établissements d'enseignement supérieur nationaux, en conservant tout de même sa particularité. Ainsi, plusieurs nouvelles facultés ont été créées à la demande de la « nouvelle économie » – Facultés des Langues étrangères, des Sciences humaines et sociales, d'Economie, d'Ecologie... La loi de 1992 a permis à l'Université de mener sa politique internationale indépendamment de l'Etat, et avec l'introduction de la possibilité de cursus payants, les étudiants étrangers deviennent une source de revenus, tout comme les étudiants russes. La devise de « formation de l'élite mondiale » reste cependant la ligne directrice du développement de l'université.

L'internationalisation fait partie de la stratégie de développement à moyen terme de

l'Université. Dans ce programme stratégique, l'Université s'appuie sur le « Programme national de formation des cadres pour les pays étrangers » (2006). Chaque faculté possède également un programme de développement, concernant notamment l'internationalisation.

Si les grandes lignes de la stratégie sont relativement claires, la question de la direction du développement et de ses particularités a posé certains problèmes lors de nos entretiens. Aucun interlocuteur n'a pu préciser les axes du développement international, à part l'accueil d'étudiants étrangers et les programmes d'échanges avec les universités européennes, de la CEI et de l'OCS. Toutefois, après plusieurs échanges, nous avons tiré la conclusion que dans le cas de l'accueil d'étudiants étrangers, l'Université projette d'agir *tout azimuth*, tandis que pour les programmes d'échanges académiques le choix se fera plus sélectif, favorisant une collaboration plus étroite avec des partenaires de qualité.

La stratégie de développement de l'Université à l'époque postsoviétique est indéniablement liée à son recteur quasi-permanent, Vladimir Filippov (1993 – 1998, 2005 – actuellement). Ses deux mandats ont été interrompus par sa nouvelle fonction de ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pendant laquelle il a beaucoup contribué à l'adhésion de la Russie au processus de Bologne.

La personnalité de V. Filippov est importante, tant pour l'étude de la stratégie de l'URAP que pour la compréhension de l'internationalisation universitaire en Russie au sens large. Une équipe de scientifiques et d'administrateurs (par exemple, Gulnara Krasnova, ex-vice-recteur des relations internationales) travaillent sous la tutelle de V. Filippov depuis des années sur le sujet de l'enseignement supérieur en Russie et dans le monde, ainsi que sur son internationalisation. Plusieurs articles et ouvrages écrits par V. Filippov et ses collègues sont devenus des références dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les principes annoncés dans leurs travaux permettent de comprendre le fonctionnement et les ambitions de l'Université elle-même.

Ainsi, dans l'article *Gouvernance de processus de l'internationalisation dans l'université : expérience de l'URAP*, le recteur présente trois dimensions du changement de l'internationalisation au niveau institutionnel :

- changement organisationnel, qui sous-entend des questions de spécificité d'accueil et de suivi des étudiants étrangers ;
- changement de contenu de cursus, qui prévoit une attention particulière aux pratiques pédagogiques dans l'enseignement donné aux étudiants étrangers, ainsi que la sensibilisation d'étudiants à la tolérance ;

- changement structurel suivant la tendance mondiale d'augmentation d'admission d'étudiants au niveau du master, avec l'enseignement en langue étrangère, notamment anglaise.

Les principaux axes de développement de l'internationalisation à l'URAP sont : l'internationalisation du processus d'étude et de recherche, la coopération internationale, l'exportation des services éducatifs, le maintien des liens avec les diplômés étrangers, le travail éducatif hors études avec les étudiants étrangers, le support informationnel de l'internationalisation¹.

L'intérêt d'étudier la stratégie internationale de l'URAP réside dans le fait que son raisonnement se diffuse comme un « modèle » dans plusieurs universités, notamment les universités de province. Ainsi, le responsable des relations internationales de l'Université de Vladimir² a affirmé s'appuyer sur les stratégies et les activités de l'URAP, et les consulter souvent pour des questions d'organisation de la politique internationale.

L'activité de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples dans le domaine de l'internationalisation étant reconnue au niveau national, de nombreux séminaires et conférences (notamment les conférences des vice-recteurs des relations internationales) sont organisés pour partager l'expérience de l'URAP.

L'URAP peut être considérée comme une des universités stratégiques pour l'Etat en matière internationale, car elle entretient des liens importants avec les ambassadeurs et les leaders économiques et politiques de plusieurs pays (notamment d'Afrique, d'Asie et d'Amérique Latine). Elle est également l'initiateur de plusieurs projets internationaux, à savoir les universités de l'OCS, de la CEI, elle accueille aussi le centre ENIC – NARIC³.

Partant de notre hypothèse de promotion de l'idée de l'université d'excellence pour être leader à l'international, nous avons également porté attention à ce point dans le développement de

¹Filippov V.M., Krasnova G.A., *Upravlenie protsessom internatsionalisatsii v vuze : opyt Rossijskogo Universiteta Druzhby Narodov* («Gestion du processus de l'internationalisation dans une université : expérience de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples »), Universitetskoe upravlenie : praktika i analiz («Gestion dans l'université : pratiques et analyse »), 2010, n°3, pp. 12 - 15.

²Vladimir (347000 habitants) est le centre administratif de la région de Vladimir. L'Université de Vladimir est fondée en 1958 et compte plus de 30000 étudiants.

³European Network of Information Centres - National Academic Recognition Information Centres (en français, « Réseau européen des centres d'information – centres d'information sur la reconnaissance nationale académique »).

l'URAP. Ainsi, l'excellence est présente dans le message de l'université, mais est davantage portée sur l'excellence des étudiants – « l'élite ». Toutefois, la question des étudiants internationaux reste problématique. D'un côté, l'Université ne sélectionne pas les étudiants étrangers envoyés par le MESR, sauf dans le cas d'une obtention via un concours de la prérogative d'admission¹. D'un autre côté, le niveau d'exigence appliqué à l'obtention de contrats des étudiants étrangers est relativement faible (comme dans le cas des étudiants russes contractuels), car cette catégorie d'étudiants présente une source de revenu pour l'Université.

Dans les relations internationales, l'excellence en tant que critère de choix de partenaires internationaux est également présente, mais ne concerne pour l'instant que les partenaires de l'Université de la CEI et de l'Université de l'OSC. Dans le cadre de ces projets, les universités partenaires doivent apparaître dans le top 3 des universités des pays correspondants.

Bien qu'il soit souvent annoncé que l'URAP est un grand centre scientifique - ce qui est confirmé par les statistiques ou les classements nationaux d'universités² - ce profil scientifique n'est pas valorisé dans son « message ». Par exemple, la mission de l'Université exposée sur son site web et dans les documents officiels ne fait pas mention de sa fonction de recherche. L'Université ne participe pas non plus aux programmes nationaux d'excellence scientifique. Le terme principal employé pour caractériser l'enseignement et la recherche dans l'établissement est « qualité », pas « excellence ».

Nous pensons, que le développement de l'internationalisation à l'URAP suit les principales tendances mondiales, telles que le développement de programmes d'échanges, de réseaux scientifiques et éducatifs, d'exportations des services éducatifs, de la promotion de l'Université à l'international. La spécificité de l'Université est pourtant visible dans sa forte dimension organisationnelle au sujet de l'internationalisation : tant au niveau des services de support que dans le processus d'études et la vie quotidienne d'étudiants. Etant par tradition très impliquée sur ce point, l'URAP se trouve toutefois au niveau d'autres universités russes dans la conception d'une stratégie internationale cohérente.

¹Par exemple, en 2015, l'URAP a le droit de sélectionner 30 étudiants étrangers pour les places de budget.

²L'URAP fait actuellement partie du top 5 des meilleures universités de la Russie, et occupe la 1ère place selon le critère de l'internationalisation dans le classement national de l'Interfax 2013 – 2014.

§2.2. Université de Bordeaux : une stratégie commune pour un établissement fusionné

L'Université de Bordeaux actuelle est le fruit de la réunion de trois universités différentes: Bordeaux I Sciences et technologies, Bordeaux II Victor Segalen et Bordeaux IV Montesquieu, ayant chacune sa propre politique internationale fondée notamment sur les particularités de leur domaines d'enseignement et de recherche.

Créé en 2007 par sept membres fondateurs¹, le PRES Université de Bordeaux matérialise l'engagement des acteurs bordelais de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la structuration d'un site universitaire plus visible au niveau national et international. Cette ambition est notamment partagée avec la région Aquitaine ; cela se traduit par un dispositif d'aide à la mobilité des étudiants Aquimob, ainsi que par la création d'un centre de mobilité pour les chercheurs et d'une cellule d'étudiants étrangers en Aquitaine.

L'idée d'avoir une politique internationale coordonnée en termes d'accueil, d'échanges internationaux et de promotion du site à l'étranger a amené à la création du Département des relations internationales au sein du PRES (2008). Si les actions menées par Aquimob, le réseau Aquitaine - Euskadi - Navarre ou la coopération avec l'Université Laval consolidaient la politique internationale commune du site, elles souffraient toutefois d'un manque de transfert de compétences vers le PRES. Par exemple, les conventions de coopération internationale représentatives d'une politique de site devaient au préalable être approuvées par les instances décisionnelles des membres fondateurs, ce qui rallongeait la procédure. De surcroît, les services rendus par le PRES dans le domaine de la politique internationale n'ont jamais été rémunérés par les membres fondateurs.

Plus tard, le Département des relations internationales a disparu des services communs pour les universités du site aquitain.

Ainsi, malgré la volonté de maintenir un haut degré d'indépendance dans les relations internationales, le premier élément unissant et définissant les tendances de la politique internationale commune sera leur appartenance à un site.

Il nous paraît toutefois intéressant de recenser les politiques internationales propres à

¹Les membres-fondateurs du PRES de Bordeaux sont : Université Bordeaux I Sciences et technologies, Université Bordeaux Segalen, Université Michel de Montaigne Bordeaux III, Université Montesquieu Bordeaux IV, Institut Polytechnique de Bordeaux, Bordeaux Sciences Agro, Sciences Po Bordeaux.

chaque établissement qui constitue actuellement l'Université de Bordeaux. Les informations relatives à la stratégie de l'internationalisation proviennent d'entretiens personnels avec les responsables des relations internationales d'établissements, de leurs sites web et de documents stratégiques, ainsi que des rapports de l'AERES (vague A, années 2009 - 2010).

L'Université Bordeaux I se caractérise depuis longtemps par des partenariats forts avec des institutions étrangères. Cependant, il a été remarqué par l'AERES que « la volonté affirmée de l'équipe présidentielle n'est pas toujours suivie d'effets au niveau opérationnel et la réalisation des échanges est souvent limitée par des difficultés liées à l'accueil ou de soutien administratif »¹.

En 2014, L'Université Bordeaux II Victor Segalen arbore des dimensions internationales spécifiques telles que l'enseignement à distance, une volonté d'avoir une identité européenne et francophone. Les rapports de l'AERES révèlent, toutefois, un grand nombre d'initiatives individuelles, qui n'ont pas d'appui sur une politique d'établissement².

En ce qui concerne l'Université Bordeaux IV Montesquieu, la conclusion de l'AERES reste inchangée : « L'activité à l'international de l'université y est soutenue et mesurable mais ne s'inscrit pas encore dans une politique claire, transparente et partagée par tous. Concernant ses relations internationales, il n'est pas possible aujourd'hui d'identifier l'image que l'université souhaite véhiculer auprès de ses partenaires actuels et à venir »³.

Ainsi, les rapports de l'AERES de 2010 concernant toutes les universités du site bordelais indiquent un manque de cohérence dans la politique d'internationalisation, et ce malgré un grand nombre d'actions menées à l'international, initiées notamment grâce aux contacts personnels. Des conclusions similaires ont été annoncées lors du brainstorming organisé par l'IdEx au sujet de la stratégie internationale de la future nouvelle Université de Bordeaux.

Suite à l'état insuffisant des savoirs sur l'ensemble des actions (et des possibilités d'actions) menées de l'Université de Bordeaux à l'international, des études ont été effectuées pour contribuer à l'élaboration de la stratégie du futur établissement réuni. A titre d'exemple, l'étude de l'image de l'Université a révélé une vision floue de l'Université de Bordeaux par la société tant civile qu'académique, ainsi qu'un lien étroit de son image avec des spécificités de territoire bordelais

¹Rapport d'évaluation de l'Université Bordeaux I, AERES, avril 2010, p. 21.

²Rapport d'évaluation de l'Université Bordeaux II – Victor Segalen, AERES, juillet 2010, pp. 21 – 22.

³Rapport d'évaluation de l'Université Montesquieu – Bordeaux IV, AERES, juillet 2010, p.21.

(notamment l'industrie vinicole).

La stratégie internationale de l'Université de Bordeaux actuelle prend en compte les remarques et les propositions abordées plus haut. L'internationalisation est mise au cœur du projet de l'Université, et se décline en plusieurs axes tels que l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, une stratégie de partenariats ciblés et de développement des réseaux thématiques, un soutien administratif et organisationnel à la mobilité des étudiants et du personnel. L'Université a choisi de privilégier aussi bien les zones géographiques traditionnelles de coopération - les pays du Sud, notamment de l'Afrique, que des partenaires de pays développés – les Etats-Unis et le Japon. L'Université Laval et le campus basque, de par leur lien étroit avec la région, restent toujours des partenaires privilégiés.

Il est difficile d'analyser la politique internationale de l'Université de Bordeaux, car elle est encore en phase de développement. Les entretiens effectués avec les responsables des relations internationales montrent que la stratégie de l'internationalisation de l'Université n'est pas encore claire pour tout le monde et qu'il n'existe pas pour l'instant de document la décrivant.

Sous-section 3. Particularités des universités : quelle influence sur la stratégie internationale ?

Nos études de terrain ont montré qu'indépendamment de la tendance générale vers le renforcement de l'internationalisation, son rôle et ses formes dans les politiques des établissements se distinguent beaucoup. D'un côté, les disciplines et les différents domaines de sciences s'internationalisent, et présentent des particularités en matière d'internationalisation (§3.1.). D'un autre côté, la situation géographique, économique, historique de l'université conditionnent également son ouverture à l'international (§3.2.).

§3.1 Une situation diversifiée au sein des disciplines différentes

Une des raisons provoquant l'incompréhension entre les concepteurs de la politique internationale et les enseignants-chercheurs est la spécificité de l'internationalisation des domaines scientifiques différents.

Nos entretiens et lectures ont permis d'avancer l'idée que les disciplines s'internationalisent différemment, en fonction de leurs habitudes de fonctionnement.

Cette hypothèse concerne de préférence la recherche (le niveau du doctorat inclus) car les niveaux d'enseignement ont déjà été rapprochés par le processus de Bologne en démontrant un certain degré de massification et de simplification. Cependant, on remarque que dans les domaines du droit et de la médecine les étudiants sont les moins mobiles.

Par ailleurs, la science est le domaine d'activité qui possède le plus de liberté, et se développe d'une façon assez indépendante. De surcroît, chaque domaine scientifique a sa propre histoire en fonction des pays, histoire qui définit certaines caractéristiques.

Nous allons considérer les caractéristiques suivantes : les particularités dans les échanges d'étudiants, les formes de coopération scientifique les plus répandues, les caractéristiques du doctorat (*aspirantura* en Russie) et la possibilité de l'internationaliser. D'autres particularités pourront éventuellement s'ajouter. Nous ne faisons pas de parallèles entre les sciences en Russie et en France en raison de la grande similarité dans le développement international de la recherche dans les deux pays, que nous avons constatée lors de nos entretiens. Toutefois, des particularités importantes seront mentionnées.

Nous abordons ici les caractéristiques au sujet de l'internationalisation des quatre domaines de la science – sciences et technologies, sciences de vie et de santé, sciences humaines et sociales et sciences juridiques et économiques.

Sciences et technologies

La plupart des chercheurs en sciences et technologies ont indiqué que l'internationalisation est « naturelle » dans leur domaine. La quasi-totalité des articles se rédigent en anglais et se publient dans des revues internationales. Dans ces disciplines, en France, les séjours à l'étranger sont essentiels pour devenir chercheur, ce qui amène les docteurs à suivre un ou plusieurs post-doctorats dans une institution internationale. La carrière d'un chercheur dans ce domaine est donc impensable à l'heure actuelle sans activités à dimension internationale. En Russie, l'expérience internationale d'un jeune *kandidat* en sciences amène dans de nombreux cas à une émigration définitive dans une institution étrangère.

Dans le domaine des sciences et technologies, les relations internationales sont régulières mais souvent non concrétisées. Les collaborations s'effectuent habituellement via l'obtention d'un financement commun pour un programme. En dehors d'un projet, la mobilité financée par le laboratoire est réduite à quelques jours ou semaines, aussi bien en France qu'en Russie.

Les thèses en sciences et technologies en France se réalisent en 3 ans : cela pose de nombreux problèmes lors des cotutelles avec des institutions étrangères (incohérence des calendriers, risque de ne pas finir la thèse à temps à cause des conditions particulières...). La cotutelle est considérée comme « un plus » par la moitié des directeurs de thèse enquêtés, car les codirections sont « des pratiques presque habituelles » et « n'ont pas le même poids » pour la carrière.

En Russie, les thèses en sciences et technologies sont les plus nombreuses et se soutiennent également en 3 ou 4 ans¹. Les cotutelles et les codirections sont encore des cas rares, notamment suite à la différence de grades de *kandidat* et de *doktor* des sciences, ainsi que des difficultés financières de réalisation de ce type de projet. Comme en France, le choix de sujet de thèse appartient au directeur et est lié à ses recherches scientifiques.

¹ *Kakikh dissertatsij v Rossii zachchishchaetsa bol'she vsego?* (« Quelles thèses sont les plus soutenues en Russie? »), S&T RF Nauka i tekhnologii Rossii (« Science et technologies en Russie »), le 25 avril 2014, disponible sur http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=78736#.U6hYTvjGV0w

Sciences de vie et de santé

La culture de l'internationalisation et la façon de faire de la recherche dans ce domaine ressemblent beaucoup à celles du domaine des sciences et technologies.

Remarquons tout de même que sur le site bordelais, un des moteurs de l'internationalisation dans ce domaine semble être l'Institut des sciences de la vigne et du vin (ISVV), qui collabore régulièrement avec plusieurs institutions internationales, et ce à différents niveaux (formations licence et master, doctorat, recherche).

Pour la Russie, les universités de médecine ne collaborent avec leurs partenaires à l'étranger qu'au niveau d'*aspirantura* ou de la recherche, suite à une grande différence des cursus universitaires.

Sciences juridiques et économiques

L'internationalisation dans les sciences juridiques et économiques dépend fortement du sujet de recherches. Ainsi, l'Institut des Sciences criminelles et de la Justice reste peu internationalisé, tandis que l'équipe de droit social (COMPTRASEC) est fortement internationalisée. L'internationalisation dans ces milieux dépend également des motivations de chaque équipe. Par exemple, malgré les remarques fréquentes sur l'absence d'« attitude sérieuse » par rapport aux relations internationales à l'ex-Université Bordeaux Montesquieu, certaines équipes sont très internationalisées grâce à leurs propres efforts. Il semblerait que dans ce domaine, les opportunités de collaboration pendant la thèse dépendent plus du profil et de la motivation du directeur de thèse que dans le domaine des sciences et technologies.

A l'URAP, les tendances similaires sont remarquées : les chaires de droit international et de droit comparé sont plus actives que d'autres qui traitent les problèmes du droit national.

Les thèses sont généralement réalisées en 3 ans en économie et 4-5 ans en droit (3 ans en Russie). La grande majorité des directeurs de thèse prévoient un prolongement nécessaire de la thèse dans le cas d'une cotutelle. Le sujet d'étude en doctorat fait généralement partie du périmètre de recherches du directeur de thèse. Le volet international est important, de par les compétences complémentaires qu'il apporte et les possibilités de comparaison qu'il offre.

Sciences humaines et sociales, lettres

La situation dans les sciences humaines et sociales ressemble à celle des sciences juridiques et économiques : en l'absence d'une forte pression extérieure, l'internationalisation dépend du profil du directeur de thèse et du doctorant.

A l'URAP, la Faculté des Sciences humaines et sociales est une des plus actives en matière d'échanges d'étudiants, notamment suite à la connaissance élargie des langues étrangères tant par les enseignants que par les étudiants. Cependant, les sciences humaines et sociales font également partie des plus nationales, et les articles sont majoritairement publiés en langue locale, ce qui diminue leur visibilité sur la scène internationale.

Les thèses s'effectuent habituellement en 4-5 ans en France, en 3 ans en Russie. Très souvent, leur sujet ne fait pas partie du cadre des recherches du directeur de thèse, la collaboration devenant moins étroite que dans d'autres domaines.

A Moscou, il y a plus de 160 établissements d'enseignement supérieur, dont seulement 2 (l'Université de Moscou et l'URAP) sont des universités classiques, les établissements restants étant spécialisés. Il est donc important de connaître les particularités disciplinaires par rapport à l'internationalisation. Mais plus que l'appartenance disciplinaire, c'est le type de l'institution qui pèse sur la formulation de la politique internationale.

§3.2. Diversification de la situation des universités : quelles conséquences pour la politique internationale ?

En dépit des différences entre les disciplines, les types d'universités montrent également des particularités dans leur positionnement international. Notre recherche est fondée sur l'exemple de l'Université de Bordeaux, qui est une université régionale, et de l'URAP, implantée dans la capitale russe. Cette incohérence nous a amené à focaliser notre attention sur certaines particularités des universités, telles que leur position géographique (capitale, région) et leur excellence (est-ce une université-lauréat de différents concours nationaux ?).

Ainsi, nous avons pris des cas d'étude supplémentaires : en Russie, l'Université de Vladimir en tant qu'université régionale et l'Ecole des hautes études en sciences économiques (Moscou)

pour son statut particulier d'université nationale de recherche. En France, notre choix s'est arrêté sur l'UPMC pour sa qualité d'université de la capitale.

L'enquête au sein de l'Université de Vladimir nous a montré que malgré sa petite taille et sa position provinciale, l'établissement s'investit activement dans sa politique internationale, politique qui possède des traits spécifiques hérités de l'époque soviétique. L'Université de Vladimir accueille des étudiants étrangers de Cuba et de Hongrie à partir des années 1970. Une chaire de langue russe a été créée dans le but de préparer les étudiants étrangers pour les études, tout comme à l'URAP. A partir des années 1990, les étudiants étrangers viennent majoritairement sur contrat, attirés par les prix bas et la taille moyenne de la ville de Vladimir. Les universités de ce type, n'étant pas aussi connues que l'URAP, collaborent beaucoup avec des agences de recrutement dans les pays en développement. Les programmes européens, tels que Tempus, et les appels d'offres de fondations étrangères représentent une deuxième source importante de développement international de l'Université de Vladimir (comme pour d'autres universités régionales). Ces programmes permettent d'envoyer les étudiants et enseignants locaux à l'étranger. Au final, la politique actuelle de l'internationalisation consiste à acquérir des revenus grâce aux étudiants étrangers des pays tiers et des pays de la CEI et à utiliser des possibilités extérieures pour la mobilité académique sortante.

Les actions vers l'international sont inscrites dans le programme de développement de l'Université, claire et visible sur son site web, ce qui souvent n'est pas le cas pour les universités de capitale (par exemple, l'URAP). Comme dans le cas de l'URAP, l'Université de Vladimir promeut l'éducation et la recherche de qualité, sans parler d'excellence.

Après avoir effectué des recherches sur les sites et dans les documents stratégiques de plusieurs universités russes lauréats de programmes nationaux d'excellence scientifique ou lauréats de concours nationaux pour les universités fédérales, une conclusion s'impose : la tendance à se promouvoir à l'étranger via l'excellence n'est pas courante actuellement, et n'a pas un lien visible avec l'internationalisation. Ainsi, les deux meilleures universités russes qui sont entrées dans les classements internationaux - l'Université de Moscou et l'Université d'Etat de Saint-Pétersbourg - n'expriment pas l'idée claire de recherche d'excellence ou de visibilité internationale, ni sur leurs sites ni dans leurs documents stratégiques.

Dans ces circonstances, l'Ecole des hautes études en sciences économiques est un des rares

établissements qui met en avant sa politique d'excellence et sa visibilité internationale. Cette situation peut être expliquée en grande partie par une forte orientation vers les universités américaines et européennes depuis le début de la création de l'Ecole. Elle est un des rares établissements d'enseignement supérieur russe qui ont organisé un Comité de conseil international (qui existe également à l'Université de Bordeaux) comptant parmi ses membres Jamil Salmi et Philip Altbach. L'Ecole des hautes études en sciences économiques est également un des seuls établissements russes qui essaient d'introduire un équivalent du doctorat américain et du système des collègues. L'objectif de développement de l'Ecole est la création d'un centre scientifique et analytique « de classe mondiale » en sciences économiques et sociales, représentant un apport important en développement innovant et une capacité d'être concurrentielle pour la Russie¹. Pour obtenir ce titre, l'Ecole engage des collaborations ciblées avec les meilleures universités de ce domaine (*University College London*, ESCP Europe, Université Erasmus, Université de Bologne...), et renforce son excellence en répondant à de nombreux appels d'offres de l'Etat. Ainsi, l'Ecole des hautes études en sciences économiques est lauréate du concours pour le label d'université nationale de recherche et du concours « 5-100 »².

Par ailleurs, plusieurs universités russes de renom ne participent pas aux classements, comme par exemple l'Institut de physique et de technologie de Moscou, dont les diplômés sont toujours bienvenus dans les laboratoires américains, ou encore l'Université technique d'Etat de Moscou Bauman. Ainsi, l'initiative de participer aux concours est également un outil important pour développer sa visibilité à l'international.

Tandis que l'image de l'Université de Bordeaux reste toujours associée à sa région viticole, l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC) est « la seule parmi les universités parisiennes dont le lieu géographique principal d'implantation a été abandonné dans l'identité ». Cette particularité, remarquée lors d'une des réunions ayant pour sujet le benchmarking des stratégies internationales d'universités étrangères à l'Université de Bordeaux, nous a encouragée à étudier de plus près le

¹ *Programme stratégique de l'Ecole des hautes études en sciences économiques*, disponible sur <http://strategy.hse.ru/program18>.

² Selon le Décret du Président de 2012, 5 universités russes doivent entrer dans le top 100 d'un des classements mondiaux. Des ressources financières abondantes seront attribuées à un petit groupe d'universités afin de renforcer leur compétitivité. Parmi les lauréats comptent majoritairement les universités fédérales et les universités nationales de recherche.

positionnement international de l'UPMC. Le cas de l'UPMC est doublement intéressant, car il se trouve dans la capitale, ce qui permettrait de faire un parallèle avec des cas déjà étudiés – l'URAP et l'Université de Vladimir.

En effet, la stratégie internationale de l'UPMC, une des héritières de la Faculté des Sciences de la Sorbonne, nous paraît comparable à celle de l'Université d'Etat de Moscou et de l'Université d'Etat de Saint-Pétersbourg. La notoriété internationale de l'Université se construit à travers les relations nouées par les laboratoires, les partenariats et les coopérations, ainsi que les publications scientifiques. En outre, l'Université n'apparaît pas très active dans la promotion de son image internationale via des initiatives de marketing. Voici quelques commentaires de responsables de l'UPMC, tirés de l'étude de l'image réalisée par l'agence St. Johns pour l'IdEx Bordeaux : « Nous n'avons jamais fait de presse à l'international », « Nous n'avons jamais mesuré notre image à l'international », « Il me semble que les efforts en terme d'actions de communication doivent porter sur le plan national ». Ainsi, le rayonnement international de l'UPMC passe davantage par les voies académiques que par une stratégie de marketing visant les étudiants ou les partenaires. Occupant la 35^{ème} place dans le classement du Shanghai 2014, l'Université reste modeste dans son « message », où on trouve le terme « excellence » moins souvent que, par exemple, sur le site de l'Université de Bordeaux.

En outre, la stratégie de développement international annoncée par l'UPMC est comparable à celle de l'Université de Bordeaux, ou bien à celle de l'URAP ou de l'Université d'Etat de Moscou : l'accueil d'étudiants provenant de nombreux pays, une dimension internationale qui est présente dans le cursus à tous les niveaux, des coopérations internationales ciblées sur les Etats-Unis, les réseaux européens, les pays émergents, ainsi que la participation à l'aide au développement des pays francophones.

Nous pouvons en conclure que la politique internationale n'est pas l'apanage des universités dotées de ressources importantes ou d'une notoriété nationale. Toutefois, ces deux critères influent sur la déclinaison de la politique : pour certaines universités c'est « réagir plutôt qu'agir »¹. La situation géographique de l'établissement ne joue pas un rôle définitif dans ce cas : il existe des universités-leaders et des universités d'activité moyenne, aussi bien en province que dans les capitales.

¹Veiga A., Joao R. M., Amaral A., *L'internationalisation de l'enseignement supérieur portugais : Comment les établissements d'enseignement supérieur font face à ce nouveau défi*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur 1/2006, n° 18, p. 143.

Contrairement à la définition de la stratégie et de la politique que nous avons abordée dans cette partie, il nous semble maintenant que la direction de l'évolution des activités internationales d'université va dans le sens inverse. Des actions disparates cèdent la place à des stratégies concrètes appelées à atteindre certains objectifs à court ou à moyen terme, cependant ces stratégies ont un caractère plutôt « technique » et similaire pour plusieurs universités. Actuellement, les universités prennent conscience de l'importance de leur positionnement à l'international, de la définition de leur identité qui sera diffusée sur la scène nationale et internationale. Les stratégies de l'internationalisation se réunissent dans une politique cohérente à l'international, guidée par l'identité de l'université.

Nous venons de voir qu'on trouve une hétérogénéité d'acteurs participant à la formulation de la stratégie internationale de l'université : la formulation de la stratégie *top-down* et *bottom-up* permet d'avoir une vision large et, en même temps, d'être proche du terrain. Cependant, à l'étape de développement actuel, la communication imparfaite induit des incompréhensions entre l'équipe dirigeante et les universitaires en matière de développement de l'internationalisation.

Nous avons également considéré l'influence des disciplines et de types d'universités sur le développement des stratégies et de politiques de l'internationalisation. Nous en avons conclu que l'internationalisation dépend en grande partie du bon gré des chercheurs et de l'équipe dirigeante de l'université, toutefois, ses formes et sa direction sont davantage définies par la situation financière de l'établissement.

Si le premier chapitre étudie les caractéristiques d'un nouveau référentiel formé, le deuxième analyse comment ce référentiel est exprimé dans les politiques de l'internationalisation au niveau d'Etat et d'université.

Dans un premier temps, nous avons étudié les deux modèles de développement de l'internationalisation des systèmes universitaires français et russe : par coopération et par compétition.

En France et en Russie, deux formes principales de coopération internationale ont toujours existé : la coopération égalitaire et l'aide au développement. Cependant, le deuxième type de coopération évolue maintenant vers une coopération à profit. Ainsi, la France renouvelle

actuellement sa coopération avec les universités africaines, mais dans une logique de partenariat économique qui en suivra. La Russie, depuis le début des années 1990, mène une politique de « coopération utilitariste », car les étudiants étrangers (provenant majoritairement de pays en développement) payent pour leurs études. Parallèlement, depuis quelques années, on assiste au retour de la politique de *soft power* propre à l'URSS : le nombre de bourses pour les étudiants étrangers augmente chaque année (15000 en 2014, 20000 en 2015).

La Russie, qui a adhéré au processus de Bologne en 2003, développe également une coopération active avec les pays de la zone CEI et les pays de l'OCS, souhaitant créer un espace de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'Est. Les Universités de la CEI et de l'OCS sont des exemples de cette coopération. Le réseautage universitaire se développe aussi en France, mais il est davantage lié à la proximité territoriale des partenaires.

Nous avons également étudié la réponse des deux pays à la compétition globale universitaire, en supposant que cette dernière a un lien avec la concurrence nationale dans le domaine de l'enseignement supérieur. Dans les systèmes universitaires nationaux français et russe, la compétition nationale n'est pas bénéfique. En Russie, elle n'implique pas une amélioration de la qualité de la formation ou de la recherche, et n'a qu'un but lucratif. En France, elle positionne les universités en retrait par rapport aux grandes écoles.

La compétitivité internationale apparaît dans les discours en France et en Russie depuis les années 1990. Cependant, au début elle ne concerne que l'attractivité de l'enseignement supérieur pour les étudiants étrangers. Dans les années 2000, la compétitivité universitaire internationale devient une question stratégique d'Etat. En France, elle est liée au développement économique des territoires, en Russie à l'intégration dans l'espace européen.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse au niveau universitaire pour comprendre à quel niveau la politique de l'internationalisation est formulée. A titre d'exemple, nous avons étudié le positionnement à l'international de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples et de l'Université de Bordeaux.

Suite à une étude de terrain, nous avons conclu que les actions disjointes menées à l'international cèdent la place à des stratégies concrètes, appelées à atteindre certains objectifs à court ou moyen terme. Toutefois, ces stratégies ont un caractère principalement « technique » et similaire pour plusieurs universités. A l'heure actuelle, les universités prennent conscience de

l'importance de leur positionnement à l'international, de la définition de leur identité, qui sera diffusée sur la scène nationale et internationale. Les stratégies de l'internationalisation s'accordent dans une politique cohérente à l'international, guidée par l'identité de l'université.

L'influence des disciplines et du type des universités sur le développement des stratégies et des politiques de l'internationalisation a également été étudiée. Nous en avons conclu que l'internationalisation dépend en grande partie du bon gré des chercheurs et de l'équipe dirigeante de l'université, indépendamment de sa spécialisation. Cependant, la situation financière de l'établissement conditionne très fortement les formes et la direction de l'internationalisation.

DEUXIEME PARTIE

L'INTERNATIONALISATION – INDUCTEUR D'UN STANDARD

« GLOBAL-LOCAL »

Si la Première partie étudie les propriétés du nouveau référentiel de l'université et son expression dans les documents stratégiques, une étude de terrain s'impose pour explorer comment ce référentiel change concrètement. Nous tenterons donc de comprendre si l'internationalisation fait véritablement office de catalyseur de changement dans le monde universitaire.

Dans le premier chapitre nous nous concentrerons alors sur les niveaux macro et méso (Etat, région, université), pour saisir les changements des formes d'organisation et de régulation dans le monde universitaire. Nous poursuivrons notre analyse par une étude au niveau micro en retraçant les expériences et les pratiques actuelles des étudiants et des enseignants-chercheurs (chapitre 2).

CHAPITRE 1 DU CHANGEMENT DES FORMES AU CHANGEMENT DES PROCESSUS : UN NOUVEAU MODELE D'UNIVERSITES INTERNATIONALISEES

Nous avons vu dans les précédents chapitres que les Etats, les régions et les universités se dotent de stratégies visant à rendre visibles et concurrentielles les universités et de critères de mesure de performance ou d'internationalisation. Cependant, l'organisation et la gouvernance actuelles des universités sont-elles propices à des universités visant à être excellentes et internationalisées ?

La dernière décennie a été riche en réformes dans tout le secteur universitaire, tant en France qu'en Russie. Les transformations ont touché de nombreux aspects des systèmes universitaires. Le présent chapitre retrace trois aspects que nous considérons importants pour la compréhension des changements actuels. Ainsi, dans la première section il s'agira de la recomposition universitaire, tant au niveau d'Etat (pôles universitaires), qu'au niveau d'un seul établissement (recomposition du service des relations internationales). Ensuite, nous étudierons s'il est possible de parler d'un changement dans la régulation universitaire, notamment de la régulation de l'excellence (section 2). Finalement, nous nous concentrerons sur les particularités de régulations en France et en Russie qui peuvent, selon nous, représenter des contraintes pour le changement (section 3).

Section 1. Formes d'organisation universitaire : réponse à de nouveaux besoins

Au-delà des discours sur la compétitivité et l'université « de classe mondiale », l'internationalisation s'exprime dans l'évolution des formes des universités et de leurs composants, ainsi que des styles de régulation du système universitaire à différents niveaux (Etat, région, université, ses unités).

Comme nous l'avons montré dans la Première partie, la compétition - de pair avec l'essor de l'approche économique - devient le moteur de plusieurs changements dans le monde universitaire. Des discours sur la compétitivité et l'innovation fleurissent dans chaque pays, prononcés par des ministres, des représentants de collectivités locales, des présidents/recteurs des universités et des dirigeants des unités dans les universités. Pour saisir les changements induits par l'internationalisation, nous avons défini deux espaces de réorganisation universitaire : l'espace territorial et l'espace interne des activités universitaires. La première sous-section abordera ainsi la question de la recomposition du paysage universitaire. La deuxième se concentrera sur le service des relations internationales qui sera pris comme élément d'analyse de l'évolution du fonctionnement de l'université.

Sous-section 1. Vers des pôles universitaires plus visibles ?

La réorganisation fait actuellement partie d'une vaste campagne de réformes universitaires dans plusieurs pays. Les fusions sont devenues synonymes de future réussite des universités dans les classements internationaux. Cependant, une première étude a montré que les formes de réunion des universités diffèrent beaucoup, tant par les temporalités de création, la structure organisationnelle, que par le type de régulation. Devant cette diversité des cas, nous avons choisi de nous concentrer sur un aspect de ces fusions : son influence sur l'identité et sur la mission de la nouvelle université, notamment par rapport au clivage « global – local ».

Dans un premier temps (§1.1.), nous suivrons les expériences internationales de fusions, pour saisir les objectifs anciens et actuels de création de « méga-universités ». Les discours autour des fusions en France et en Russie permettront de comprendre la conjoncture, dans laquelle les regroupements ont lieu, et les objectifs recherchés par l'Etat et les universités.

Dans un deuxième temps (§1.2.), le lien entre le local et l'identité des universités fusionnées sera étudié.

L'intérêt de comparer les cas de la France et de la Russie apparaît dans la similarité des conjonctures des deux systèmes universitaires, où les fusions sont devenues « massives », tandis que dans d'autres pays ce ne sont que des cas isolés. Les premières fusions en France et en Russie, ayant eu lieu depuis plus de cinq ans, des résultats peuvent déjà être observés et analysés.

§1.1. La recomposition universitaire : des formes diversifiées, des objectifs similaires

Le phénomène de fusions d'établissements attire l'attention du monde universitaire depuis les années 1970, suite aux premières fusions d'universités et de collèges américains. Les initiatives de fusions aux Etats-Unis s'effectuaient notamment pour gagner en efficacité, rendre plus équitable l'accès à l'enseignement supérieur, augmenter le contrôle du gouvernement sur le système universitaire. Ainsi, les fusions ont été d'abord perçues comme un moyen de rationaliser des paysages institutionnels fragmentés. A partir des années 1990, une deuxième vague de fusions - fruit d'initiatives nationales - a lieu dans les systèmes universitaires en Australie, au Canada, et en Europe.

Par exemple :

- En Finlande, où une réforme initiée en 2006 vise à créer des établissements plus visibles et compétitifs sur le plan international. Cette politique a notamment abouti à la création de trois établissements de niveau international : l'Université Aalto à Helsinki, l'Université de Finlande Orientale et un consortium d'universités à Turku.

- Au Danemark, où le gouvernement a mené une restructuration visant à constituer des universités compétitives et visibles sur le plan international. « *We need fewer and stronger research environments in Denmark if we are to compete internationally* » – c'est un message de la part du ministre de la Science Helge Sander qui a demandé aux douze universités du pays

d'envisager la possibilité de réaliser des fusions¹. Le nombre d'universités est ainsi passé de 25 à 11.

- En Chine, où le gouvernement a opéré des restructurations majeures au cours des années 1990 : le Projet 211 (lancé en 1995) et le Projet 985 (lancé en 1998) ont abouti à de nombreuses fusions visant à renforcer la visibilité internationale des établissements.

Au-delà de ces restructurations nationales, on observe également des fusions « stratégiques », entreprises par les établissements eux-mêmes, dans l'objectif de renforcer leur position internationale et leurs capacités de recherche.

- L'Université de Manchester issue de la fusion entre l'Université de sciences et de technologies de Manchester et l'Université Victoria de Manchester : ce projet est initié par les deux établissements qui annoncent leur ambition de faire partie du « top 25 » des universités « de recherche » dans le monde².

- Institut de technologie de Karlsruhe est le fruit de la fusion en 2009 de l'Université technique de Karlsruhe et de *Forschungszentrum Karlsruhe*, initiée par les deux établissements dans le cadre de l'*Exzellenzinitiative* allemande.

Si les projets de fusions se multiplient sur tous les continents depuis la fin des années 1990, leurs objectifs semblent évoluer avec le temps. Dans les années 2000, la plupart des fusions visent à répondre aux défis de la mondialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans un contexte de coopération et de compétition croissantes. L'efficacité est généralement liée aux capacités de recherche, mais aussi à l'augmentation du nombre d'étudiants que l'université pourrait accueillir. Certaines universités parlent également d'un retour à la pluridisciplinarité et à une université classique.

De nombreux rapports ont été produits dans les pays, où les fusions universitaires s'opèrent, pour étudier l'efficacité du système universitaire et les possibilités de son développement. Par exemple, le rapport statistique de Brian Ramsden, l'ancien directeur de l'Agence statistique de l'enseignement supérieur, étudie l'évolution du système universitaire au Royaume-Uni pendant la

¹ *Are university mergers the way ahead?* Site web de l'Université Aarhus, disponible sur <http://www.au.dk/en/univers/campuslife/campus/gjedde/>

² Ward D., *Merger creates UK's biggest university*, The Guardian, le 22 octobre 2004, disponible sur <http://www.theguardian.com/uk/2004/oct/22/highereducation.universitymergers>

période 1995 – 1999¹. Ses conclusions mitigées ont soulevé les débats sur les fusions des universités dans le pays. D'un côté, l'étude ne conclut pas que les plus grandes universités ont statistiquement plus de réussite. D'un autre côté, les trois cas de fusions traités dans le rapport ont montré que les institutions fusionnées étaient devenues plus stables financièrement et moins coûteuses au niveau administratif.

En France, on observe deux étapes de formation des regroupements universitaires : les PRES (évoluant ultérieurement en Communautés d'universités et d'établissements, ou en universités uniques) et les fusions. La constitution des PRES est un nouvel instrument de coopération proposé par la loi du programme pour la recherche du 18 avril 2006 (voir l'encadré). Les PRES ont été conçus dans le but de mutualiser les moyens de leurs membres pour « proposer une offre de recherche et de formation plus cohérente, plus lisible et mieux adaptée aux besoins des territoires »².

Article L344-1

Créé par n°2006-450 du 18 avril 2006 - art. 5 JORF 19 avril 2006

Plusieurs établissements ou organismes de recherche ou d'enseignement supérieur et de recherche, publics ou privés, y compris les centres hospitaliers universitaires ainsi que les centres de lutte contre le cancer, et dont au moins un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, peuvent décider de regrouper tout ou partie de leurs activités et de leurs moyens, notamment en matière de recherche, dans un pôle de recherche et d'enseignement supérieur afin de conduire ensemble des projets d'intérêt commun. Ces établissements ou organismes peuvent être français ou européens.

Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur sont créés par convention entre les établissements et organismes fondateurs. D'autres partenaires, en particulier des entreprises et des collectivités territoriales ou des associations, peuvent y être associés.

Ces pôles peuvent être dotés de la personnalité morale, notamment sous la forme d'un groupement d'intérêt public, d'un établissement public de coopération scientifique régi par la section 2 ou d'une fondation de coopération scientifique régie par la section 3 du présent chapitre.

Dans une logique de site, la mise en place des PRES vise à renforcer l'efficacité et la visibilité du système d'enseignement supérieur et de recherche français, tout en améliorant la compétitivité des territoires.

¹Ramsden B., *Patterns of higher education institutions in the UK*, First Report, Universities UK, 2001.

²Site web officiel du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20724/les-poles-de-recherche-et-d-enseignement-superieur.html>

Les motivations des membres fondateurs des PRES sont très variables. Cependant, il est possible de distinguer des raisons communes à plusieurs établissements :

- « la visibilité à l'international (ParisTech, Montpellier, Bretagne) ;
- la structuration nécessaire de la recherche (Clermont-Ferrand, Limousin Poitou-Charentes, UniverSud Paris) ;
- l'opportunité d'approfondir une coopération préexistante, établie sur des services interuniversitaires (Bordeaux, Toulouse, Aix-Marseille, Nancy/université de Lorraine, Lyon, Grenoble) ;
- le préalable à un rapprochement des universités d'un site – par fusion ou fédération (Aix-Marseille, Lille-Nord de France, Nancy, Montpellier) »¹.

Le tableau suivant, extrait du rapport de l'IGAENR² de 2010 sur les PRES et la reconfiguration des sites universitaires, montre les différentes motivations des PRES existant en 2010. Ce tableau contient les réponses des PRES à la question « Quels sont les cinq mots-clés ou caractéristiques que vous retiendriez pour définir le modèle de PRES que vous avez mis en place ? »³ Pour le PRES de Bordeaux, on peut voir une forte politique de site, de même pour le PRES de Montpellier, tandis que les PRES de Nantes et de Paris-Est valorisent davantage une politique tournée vers l'international. En ce qui concerne les nouvelles universités fusionnées, le volet international prend toujours une place importante dans leurs missions.

¹ *Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) et reconfiguration des sites universitaires*, Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, mars 2010, p. 3.

² Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche.

³ *Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) et reconfiguration des sites universitaires*, op. cit., p.50.

Tableau 5. Les mots-clés retenus par les PRES.

	PRES	MOT 1	MOT 2	MOT 3	MOT 4	MOT 5
1	Aix-Marseille Université	visibilité renforcée	partenaire reconnu	ambition partagée	décision concertée	structure souple
2	Université de Bordeaux	union fédérale pour une gde univ. pluridiscipl.	dualité PRES de site / PRES de service	influence sur son territoire	complémentarité des membres	accélérateur du dévelpt d'une polit. de site
3	Université européenne de Bretagne	coop. scient. recherche doctorat international	coopération universités et écoles	projets communs	subsidiarité choisie	interlocuteur régional privilégié
4	Clermont Université	-	-	-	-	-
5	Université de Grenoble	PRES service vie étudiante	coopération (international)	caractère fédératif	collège doctoral de site	structuration du site
6	Un. Lille Nord France	mutualisation	subsidiarité	performance	excellence	équité territoriale
7	Un. Limousin Poitou Char.	réseau	subsidiarité	facilitation	-	-
8	Université de Lorraine	Pré fusionnel	outil	générateur d'identité	cadre d'expérimentation	fédérateur
9	Université de Lyon	fédéral, cohérence attractivité, qualité sup. recherche, valorisation	valorisation de la diversité ens. supérieur recherche	centré sur le doctorat et la recherche	fondé sur la mutualisation nécessaire des moyens	Développement plates-formes compétences et back office (interne et filiales)
10	Université de Montpellier Sud de France	métropolitain, vitrine activités universitaires	Pré fusionnel	opérateur national et international	acteur économique et social	facteur de cohérence et d'animation
11	Un. Nantes Angers Le Ma.	recherche	écoles doctorales	international	subsidiarité	espoir
12	Université Paris-Est	université	confédérale	coopérative	internationale	professionnalisée
13	ParisTech	modèle européen	confédéral	politique de « marque »	approche de type « portail »	vision long terme type « Cambridge »
14	UniverSud Paris	valeur ajoutée	trans-disciplinarité	innovations	fort ancrage territoire sud-francilien	pilotage stratégique
15	Université de Toulouse	subsidiarité	fédération	progressivité	projets	mutualisation

Source : mission IGAENR

Cependant, la visibilité internationale des PRES, notamment dans les classements internationaux, reste une question ouverte. Ainsi, le classement actuel ARWU conserve des critères assez sévères : un établissement n'est pris en compte que s'il existe en tant que tel au niveau juridique et en termes de politique scientifique (cursus coordonnés, diplômes uniques),

explique la directrice de l'OST Ghislaine Filliatreau¹. Remarquons que les PRES ne font pas partie des listes des universités classées, malgré la possibilité d'effectuer une signature unique.

La plus récente vague de fusions (milieu des années 2000) s'explique également par l'influence des classements internationaux. Les résultats des classements ont été pris au sérieux en France et en Russie et sont mentionnés dans les documents stratégiques en tant que critères de réussite.

Pourquoi les classements privilégient-ils les grandes universités ?

Bien que les palmarès internationaux intègrent des indicateurs prenant en compte la taille de l'établissement, les grandes universités restent toujours plus visibles dans les classements, ce qui soulève le problème de l'influence des fusions universitaires sur leur progression dans les classements internationaux.

La logique du classement de Shanghai, un des classements internationaux les plus connus, est une logique de résultats : quelle que soit la taille de l'établissement, le classement mesure une «quantité» d'éléments factuels de reconnaissance internationale. Seulement un facteur sur six («productivité») prend en compte la taille de l'établissement (10 % du total). Ainsi, le classement de Shanghai repose sur un dénombrement et compare des résultats en valeur absolue.

Le souhait de faire remonter les établissements français dans les classements internationaux est une force motrice dans la réforme actuelle des sites universitaires français au travers des Initiatives d'excellence poussant à la constitution de structures uniques issues de fusions d'universités locales. Cette initiative vise à former des établissements de type « *compréhensif* » sur l'exemple des universités anglo-saxonnes, très présentes dans les classements internationaux. Andrée Sursock, la conseillère principale à l'EUA signale que la ligne directrice des fusions universitaires en France est le renforcement des capacités de recherche via le travail interdisciplinaire².

Les discussions ont été notamment inspirées par le « Shanghai choc » : depuis 2003, première année du classement de Shanghai, les résultats des universités françaises sont mitigés.

¹ *La logique du classement de Shanghai décryptée*, Educpros.fr, le 9 septembre 2011, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-logique-du-classement-de-shanghai-decryptee.html>

² Labi A., *University mergers sweep across Europe*, The Chronicle of Higher education, le 2 janvier 2011, disponible sur <http://chronicle.com/article/University-Mergers-Sweep/125781/>

En 2011, le MESR français a commandé à ARWU une simulation (sur la base des mots-clés fournis par l'OST pour le repérage des publications) qui prend en compte les pôles de recherche et d'enseignement supérieur français. L'étude a montré que les fusions des universités françaises peuvent améliorer leur visibilité au niveau international : si on intégrait les PRES existants dans le classement ARWU, les établissements français représentés seraient plus nombreux (21 au lieu de 16) et mieux positionnés que les établissements isolés qui les constituent¹.

Les universités russes, depuis la chute de l'URSS, ont adopté deux stratégies opposées en matière de coopération : des liens formels, qui n'amènent pas à une coopération efficace, et les fusions des universités initiées par le gouvernement, pour créer un réseau d'universités fédérales.

Le projet des universités fédérales est apparu dans le cadre d'une réforme du système universitaire, notamment lors de la réalisation du programme national « Education ». Ainsi, les premières fusions datent de l'année 2006, quand lors d'un projet pilote apparaissent l'Université fédérale de Sibérie et l'Université fédérale du Sud. Initialement, l'objectif de la création des universités fédérales se réduisait au niveau national : la qualité de l'éducation dans les régions, la réduction de l'émigration étudiante des régions stratégiquement importantes, le développement socio-économique des districts fédéraux. Si le statut de l'université nationale de recherche² avait pour but la création de l'élite nationale, les universités fédérales ont été initialement conçues pour garantir le développement de l'éducation de masse.

La reconnaissance internationale de l'enseignement supérieur et de la recherche figure également dans le « Concept de la création et du soutien étatique du développement des universités fédérales » de 2009, qui précède la formation de la majorité des universités fédérales en Russie. Les universités fédérales, tout comme les universités nationales de recherche, deviennent des représentants importants de la Russie sur la scène internationale.

¹Vidal P., *Singularités de la position des établissements d'enseignement supérieur français dans les classements internationaux*, Résultats et recherches, OST, mars 2012, n° 1, pp. 17 – 22.

²Le statut l'université nationale de recherche est accordé aux universités sur concours depuis 2008. L'objectif du projet est d'organiser le processus efficace d'enseignement et son intégration avec la recherche menée dans le même établissement. Actuellement, il existe 29 UNR.

Cependant, en Russie l'obtention du statut d'université fédérale ne sous-entend pas toujours une fusion préalable. Il existe déjà certains exemples d'universités qui ont souhaité obtenir le statut sans une fusion préalable, comme l'Université de l'Extrême Est et l'Université de Kazan. Ultérieurement, les fusions ont quand même eu lieu, car d'autres universités des deux régions ont été attirées par les financements importants attribués aux nouvelles universités fédérales par l'Etat.

Tableau 6. Les regroupements universitaires en France et en Russie.

PRES et universités fusionnées en France		Universités fédérales en Russie	
Création de 9 PRES	2007	Université fédérale de Sibérie	2006
Création de 2 PRES	2008	Université fédérale du Sud	2006
Création de 4 PRES	2009	Université fédérale de Kazan	2010
Université de Strasbourg	2009	Université fédérale de l'Oural	2010
Création de 7 PRES	2010	Université fédérale de l'Extrême Est	2010
Création d'un PRES	2011	Université fédérale de l'Arctique	2010
Création de 4 PRES	2012	Université fédérale du Nord-Est	2010
Université Aix-Marseille	2012	Université fédérale du Baltique	2010
Université de Lorraine	2012	Université fédérale de la Crimée	2014
Université de Bordeaux	2014		
Université de Montpellier	2015		

Ainsi, deux vecteurs importants des fusions universitaires peuvent être distingués : les besoins locaux (nationaux) et les ambitions internationales. Les premières vagues des fusions en 1970 ont été motivées par les besoins locaux, tandis que dans les années 2000 le critère international a gagné en force.

Les exemples de la France et de la Russie ont retenu notre attention, par les regroupements massifs de leurs universités, rares dans d'autres pays. On peut remarquer que dans le cadre d'un pays, la chronologie des regroupements suit les tendances mondiales. Ainsi, les premiers regroupements sont créés avec l'objectif d'un fort ancrage dans le tissu local, pour favoriser le développement de la région. L'identité locale de ces établissements était primordiale. Cependant, quelques années après, en quête de renommée, une grande partie des universités ont préféré les formes plus poussées d'intégration (les fusions plutôt que les regroupements d'autres types) qui permettraient d'acquérir une nouvelle identité, désormais dans la société internationale.

§1.2. Le fonctionnement des universités : quel rapport avec le « local » ?

Créés initialement pour des besoins locaux, mais développés, au fur et à mesure, sous l'influence de la dimension internationale, les projets d'universités fusionnées permettent aujourd'hui d'observer les premiers résultats.

Sur la base des exemples des universités fédérales en Russie et de l'Université de Bordeaux, récemment fusionnée, nous suivrons le développement du référentiel « global-local » dans le fonctionnement actuel de ces universités.

Les universités des deux pays témoignent d'une volonté d'être utile à la région et de s'ouvrir à l'international. Cependant, la conjoncture économique et historique conditionne les différentes voies de réalisation de cette intention. Il s'agit notamment des relations université-région-Etat, spécifiques pour les deux pays, car l'ouverture à l'international présente davantage de similitudes.

La Russie est le seul Etat fédératif qui possède très peu d'universités régionales : elles sont au nombre de 15. Cependant, son réseau de 600 universités fédérales¹ est le plus grand au monde. Ce système fortement centralisé a été créé dans le cadre de l'économie planifiée de l'URSS ; dans les conditions de l'économie du marché, ses inconvénients sont évidents.

Ainsi, la majorité des universités russes sont financées et contrôlées par le gouvernement fédéral. Bien que les représentants des régions participent au Conseil de supervision des universités, leur rôle dans la définition des missions des universités régionales reste à développer.

Les articles (académiques ou dans la presse) sur les universités fédérales traitent de leur relation avec la région d'une seule façon : le rôle de l'université fédérale dans le développement de la région. Pourtant, nous n'avons pas trouvé un seul article parlant de l'influence de la région sur le développement de l'université fédérale. Ici, deux points sont à souligner.

Premièrement, la législation actuelle russe ne permet pas aux collectivités locales de participer d'une façon efficace au développement de l'université fédérale. Les régions n'ont pas le droit de financer directement les universités fédérales, bien qu'elles soient souvent intéressées par

¹ Il s'agit ici des universités sous la tutelle des ministères centraux et du gouvernement central. Dans d'autres cas, le terme « université fédérale » est utilisé pour désigner les universités lauréates du concours.

des projets communs, notamment dans la création de centres de formation professionnelle. Cependant, les régions participent, depuis peu, à la définition des quotas d'admission d'étudiants selon les besoins en spécialistes. La région peut également influencer sur le destin d'une université, déclarée « non-efficace »¹.

Les relations des universités fédérales avec les entreprises régionales sont plus actives, mais freinées également par un manque de soutien législatif. Selon le « Code des impôts » actuel, les financements sponsorisant le développement des universités sont considérés comme le revenu net de l'entreprise, ce qui rend cette pratique très désavantageuse pour le monde économique.

Selon le concept, les universités fédérales sont financées par le budget de l'Etat pendant cinq ans après leur création, ensuite le financement devrait être diversifié et en grande partie recherché par les universités elles-mêmes. A l'heure actuelle, les débats au sujet du destin des universités fédérales sont ouverts et amènent également à d'autres questions : les universités fédérales pourront-elles devenir des pilotes autonomes du développement des territoires ? Faut-il réduire le réseau des universités en province pour concentrer les ressources et transférer la majorité des établissements sous la tutelle des collectivités locales, comme on peut l'observer en Chine ?

Un autre point à souligner concerne l'identité des universités fédérales, destinées à participer au développement de leur territoire. L'attribution de ce statut est associée au fait que, dans la politique du MESR, chaque district fédéral doit posséder une grande université fusionnée recevant des financements spéciaux de la part de l'Etat. Cependant, les districts fédéraux, qui sont la zone d'influence des universités, n'ont pas d'identité particulière. Les districts fédéraux sont créés en 2000 sur l'ordre du Président V. Poutine, pour renforcer le contrôle présidentiel sur les régions. Ils ne correspondent pas à des « sujets »² de la Fédération et ne font pas partie de l'organisation administrative et territoriale de l'Etat. Actuellement 9 districts fédéraux réunissent 85 « sujets » de la Fédération.

¹Il s'agit d'une initiative récente du MESR russe d'effectuer un *monitoring* de toutes les universités du pays au sujet de leur efficacité. Les établissements reconnus comme « non efficaces » peuvent être fermés, réformés ou fusionnés avec d'autres.

²Un « sujet » de la Fédération de Russie est le nom de l'unité territoriale de niveau supérieur. Selon la Constitution, la Russie est un état fédéral et se compose des sujets fédéraux égaux tels que les républiques, les régions, les villes de signification fédérale, les régions autonomes, etc. Chaque « sujet » de Fédération possède ses propres pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, ainsi que sa Constitution. En 2015, la Russie consiste en 85 « sujets » fédéraux.

Ainsi, à titre d'exemple, le district fédéral de Sibérie occupe un territoire de 5 millions de km² (12 régions) et est peuplé par 19 millions d'individus. Quelle identité aurait l'Université fédérale de Sibérie, située à Krasnoïarsk ? Compte tenu des distances importantes, toutes les régions profiteront-elles de manière égale de la présence de l'université fédérale ? Actuellement, même pour l'Université fédérale de Sibérie créée en 2006, cette question reste ouverte et l'identité reste à élaborer. L'étude du site web et de documents stratégiques de l'Université montre, cependant, une appartenance plus forte à la région de Krasnoïarsk qui est très souvent mentionnée.

La carte des districts fédéraux de la Russie.



En France, les relations entre l'université et la région diffèrent selon la région, mais sont nettement plus étroites.

La relation des collectivités territoriales françaises avec l'enseignement supérieur est relativement ancienne. Les collectivités locales commencent à intervenir dans les universités durant la Troisième République. Il existait alors des accords entre les villes et les universités.

Certaines des conventions sont encore en cours aujourd'hui : on ignore souvent, par exemple, que le bâtiment de la Sorbonne est une propriété de la ville de Paris.

Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, les collectivités locales n'intervenaient pratiquement pas dans la vie des universités, mais vers la fin des années 1980 il devient de plus en plus difficile d'envisager le développement local sans une coopération avec des structures de formation à différents niveaux.

Ainsi, au début des années 1990, la région Rhône-Alpes est intervenue dans le domaine des bourses étudiantes en établissant les premiers contacts directs entre la région et l'université¹. Les initiatives locales, sans un schéma national d'organisation, ont fait apparaître plusieurs antennes universitaires (Université de la Rochelle, etc.), fruits d'accords entre les universités et leurs partenaires locaux. Dans le même temps, les relations entre l'Etat, les collectivités territoriales et les universités commencent à se développer dans le cadre des contrats de plan conclus avec les régions. En échange, les collectivités ont exprimé leur volonté de prendre part aux décisions relatives à la nature des formations et à leur localisation.

En 2006, les contrats de plan Etat-région ont cédé la place aux contrats de projet Etat-région (CPER). Le CPER est un document qui fixe les engagements pluriannuels de l'Etat et de la région sur les grands axes d'une stratégie commune, permettant d'exprimer une vision partagée et cohérente de l'aménagement et du développement du territoire régional.

Par exemple, le contrat de projet Etat-région 2007-2013, signé le 7 mars 2007 par le préfet de la région Aquitaine et le président du Conseil régional d'Aquitaine, mobilise près de 1,3 milliard d'euros entre l'Etat et la région, somme très proche de celle inscrite au précédent contrat². Le contrat 2015 – 2010 est en cours de négociations.

En Aquitaine, le CPER a été structuré autour de dix grands projets, parmi lesquels notamment « les pôles de compétitivité » (Etat 24,16 M€ - région 37,5 M€), « la recherche et le transfert de technologie » (Etat 52 M€ - région 109,7M€) et « l'enseignement supérieur et la vie

¹ *L'impact pour les collectivités locales de la réforme des universités*, Pantin, le 18 mai 2011, disponible sur http://www.evenements.cnfpt.fr/mercredisdelineet/images/stories/Syntheses/synthese_reforme_des_universits.pdf

² Le CPER 2007 – 2013, disponible sur <http://www.aquitaine.pref.gouv.fr/Grands-dossiers/Le-contrat-de-projets-2007-2013>.

étudiante » (Etat 68 M€ - région 68 M€¹).

Les partenaires financiers de l'Etat sont aussi bien les régions, que les départements ou les villes. Ainsi, la région possède la vue d'ensemble, la ville s'occupe de l'insertion urbaine de l'université, laquelle sert son image ; le département représente le lien entre ces deux points de vue. Cette interaction est visible dans les relations de l'Université de Bordeaux avec les différents niveaux des collectivités locales.

¹Le CPER 2007 – 2013, *op. cit.*

Sous-section 2. Une organisation intérieure : recomposition des fonctions dans l'université

Dans la sous-section précédente, nous avons examiné l'influence des regroupements sur la formation de l'identité et le fonctionnement des universités fusionnées. Tout comme d'autres types d'universités sélectionnées par l'Etat dans le cadre de différents programmes d'excellence, elles sont destinées à devenir les leaders, des projets pilotes pour « indiquer le chemin » à d'autres universités nationales, ayant des capacités de développement plus modestes. Si un regroupement n'est pas envisageable par toutes les universités, des changements dans la structure administrative pour une meilleure productivité sont entrepris dans plusieurs établissements, quelle que soit leur taille.

Dans la recomposition interne, il s'agit souvent de se rapprocher du modèle de l'université entrepreneuriale du type « américain » : en témoigne, par exemple, l'introduction dans plusieurs universités russes du poste de président d'université¹. On remarque également que dans les universités récemment fusionnées, tant en France qu'en Russie, les anciennes entités (faculté, ancienne université, institut, etc.) se transforment en « collèges ». A titre d'exemple, voici les structures actuelles de l'Université de Bordeaux et de l'Université fédérale de l'Extrême Est:

Université fédérale de l'Extrême Est.

- Collège des Sciences d'ingénieur ;
- Collège de Biomédecine ;
- Collège des Sciences humaines ;
- Collège des Sciences de la nature ;
- Collège de l'Art, de la Culture et du Sport ;
- Collège de Sciences pédagogiques ;
- Collège des Recherches régionales et internationales ;
- Collège de l'Economie et du management ;
- Collège du Droit.

¹Les universités russes sont dirigées par un recteur qui préside le conseil académique et le conseil d'administration (rectorat). Le président de l'université est un poste déterminé par la loi « Sur l'éducation » de 2012. Ce poste prévoit l'interaction avec le monde extérieur (collectivités locales, entreprises, international) dans l'objectif de représenter l'université.

Université de Bordeaux

- Collège des Sciences et technologies ;
- Collège des Sciences de la santé ;
- Collège Droit – Science politique – Economie – Gestion ;
- Collège des Sciences de l'Homme.

Certaines universités se dotent d'un conseil d'experts internationaux (par exemple, l'Université de l'Extrême Est, l'Ecole des hautes études en sciences économiques, toutes les universités russes ayant gagné le concours de renforcement de leur compétitivité en 2012, l'Université de Bordeaux dans le cadre de l'IdEx), pour discuter du développement stratégique des établissements. De nouvelles structures apparaissent également dans d'autres universités. Dans la plupart des cas, elles sont liées à l'innovation (création dans plusieurs universités russes de départements du développement innovant, généralement sous la tutelle du vice-recteur de la science et de l'innovation) ou à un management efficace de l'université (par exemple, la Commission du management universitaire à l'URAP).

Ainsi, la structure des universités change suite à des évolutions administratives (autonomie, fusions) et à de nouveaux phénomènes dans le monde académique (compétition globale, internationalisation). La diversité de l'organisation intérieure des universités nous amène à réduire notre champ de recherche à l'évolution d'une unité dans l'organisation de l'université : le service des relations internationales. La sous-section précédente ayant indiqué les relations des universités russes et françaises avec l'environnement local, notre objectif sera de saisir l'évolution du rôle de l'internationalisation pour une université, à travers le changement de la structure des services des relations internationales.

Dans un premier temps, nous porterons notre attention sur les tendances actuelles de développement des services des relations internationales (§2.1.). Dans un deuxième temps, les exemples de l'évolution des Services des relations internationales à l'URAP et à l'Université de Bordeaux seront étudiés (§2.2.).

§2.1. Evolution de la structure et de la place des services des relations internationales dans les universités

Nous avons commencé à nous intéresser à l'évolution de la structure des DRI lors de la réalisation de l'« Etude sur les stratégies de l'internationalisation des universités étrangères » pour l'IdEx. A cette époque, des exemples d'universités européennes occupant des places importantes dans les classements, mais comparables avec l'Université de Bordeaux¹, ont été étudiés. Ultérieurement, nous avons complété cette étude par une phase d'observation des services des DRI des universités-clés en France et en Russie, en visitant leurs sites web et à l'aide d'entretiens personnels avec les responsables des relations internationales. La question principale que nous nous sommes posée était : comment la structure du service des relations internationales suit le changement du rôle de l'internationalisation dans l'université ? Notre démarche renvoie également aux stratégies de l'internationalisation des universités étudiées.

Malgré les centaines d'années d'histoire de certaines universités européennes, le service des relations internationales, en tant que structure d'appui au niveau central, ne voit le jour que dans les années 1960 – 1980. A cette époque, les services de coopération ont été créés dans le but de planifier une stratégie et de réaliser des projets à dimension internationale. Leurs activités étaient soutenues par les organisations étudiantes, cependant le caractère secondaire des relations internationales universitaires les laissait hors du champ de vision des leaders institutionnels. Les années 1980 – 1990 ont vu l'apparition des services de caractère « technique », qui géraient les programmes de mobilité académique (notamment Erasmus). Dans les années 2000, les services des relations internationales ont peu à peu acquis des fonctions stratégiques, en plus de leurs fonctions opérationnelles.

A l'heure actuelle, il existe une grande variété de structures de services des relations internationales. Lors de notre étude de benchmarking des stratégies de l'internationalisation des universités, nous avons pu distinguer trois types de structures des bureaux internationaux existants :

¹Par exemple, Université d'Aarhus, Université de Gent, Université de Bologne, Université d'Edimbourg, Université de Leiden, Université de Lund...

- Structure centralisée : le service international au niveau central est responsable de toutes les activités internationales de l'université, ainsi que de l'élaboration de la stratégie internationale ; les unités académiques gèrent leurs propres collaborations en recherche (ex. : Université de Aarhus).
- Structure semi-centralisée : le service central est renforcé par des services supplémentaires dans différentes unités académiques. Ces unités peuvent élaborer leur propre stratégie de l'internationalisation, qui devrait être coordonnée avec celle de l'établissement (ex. : Université de Lund).
- Structure décentralisée : chaque unité académique a son propre service international. Au niveau central, les activités internationales sont gérées selon le secteur d'activité : formation, recherche... (ex. : Université de Leiden).

La présence des délégués des relations internationales ou des services « supplémentaires » est le plus souvent la caractéristique des universités pluridisciplinaires, classiques (par exemple, l'Université d'Etat de Moscou, l'URAP, mais aussi l'Université Joseph Fourier).

Actuellement, les services des relations internationales - tant en France qu'en Russie - ont deux principales composantes : un service consacré à la mobilité des étudiants, à l'accueil des étudiants étrangers, et un autre se chargeant des partenariats internationaux. En outre, plusieurs autres services peuvent être créés, par exemple le département du protocole international dans plusieurs universités russes, qui est responsable des interactions avec les partenaires étrangers, de l'accueil des délégations et de l'envoi des personnels de l'université à l'étranger.

Nous avons étudié les évolutions des structures des services internationaux de certaines universités russes, en utilisant les documents officiels disponibles sur leurs sites web. Les informations recueillies ont permis d'établir une chronologie des changements principaux dans la gestion des relations internationales des universités russes.

Les grandes universités soviétiques, qui avaient l'habitude d'accueillir des étudiants provenant de pays-amis de l'URSS, ont géré les relations internationales via des bureaux d'accueil des étudiants étrangers, créés, dans la majorité des cas, dans les années 1960. La chute de l'URSS a provoqué des changements importants dans la politique internationale de la Russie et de ses universités. Ainsi, en 1996 - 1997, on observe dans les universités la reconversion de

services, se consacrant alors à la mobilité des étudiants nationaux dans le cadre des programmes européens, tout en gardant le service d'accueil des étudiants étrangers.

En 2007, les vastes réformes dans le domaine universitaire, l'apparition du discours au sujet de l'innovation, de la concurrence et de l'internationalisation amènent certaines universités à réorganiser leurs bureaux des relations internationales. De nouvelles unités et des postes apparaissent, notamment en lien avec l'innovation et les partenariats internationaux, le marketing de l'université à l'international.

En 2011-2012, on observe une troisième vague de recomposition des services internationaux : la dimension stratégique y est renforcée. C'est également la période des changements importants dans les universités fédérales et les universités nationales de recherche. La plupart obtiennent leurs statuts en 2009 – 2010 et, à partir de l'année 2011, réorganisent leurs services universitaires pour correspondre aux attentes de l'Etat, notamment en matière d'internationalisation.

Un exemple de la croissance massive des structures pour l'internationalisation dans les années 2011 – 2012 est l'Ecole des hautes études en sciences économiques (université nationale de recherche). On y trouve cinq services sous la tutelle du vice-recteur des relations internationales :

- le Centre du recrutement international ;
- la Direction des relations internationales ;
- le Centre des programmes spéciaux internationaux ;
- la Direction de l'internationalisation ;
- la Direction du développement de la coopération avec les pays de la CEI et de Baltique.

En même temps, dans la deuxième moitié des années 2000, on observe des tentatives d'optimisation de l'organisation du travail du bureau international dans les universités russes : leurs évolution n'est souvent pas linéaire, mais consiste en des allers-retours. Ainsi, l'URAP a créé deux services des relations internationales en 2007 sous tutelle de deux vice-recteurs, mais, en 2012, la réorganisation n'en a gardé qu'un. L'Université technique d'Etat de Moscou Bauman -

l'université nationale de recherche - a divisé par deux les effectifs de son bureau international, tandis que l'internationalisation continue à constituer une priorité pour l'établissement.

Dans les universités françaises, les services des relations internationales au niveau central apparaissent également à partir des années 1960 – 1970. L'évolution et le fonctionnement ultérieur de ces services sont visibles dans les rapports de l'AERES.

Les premières observations des rapports de l'AERES et des sites web actuels des universités montrent une plus grande diversité des formes des services des relations internationales, par rapport aux universités russes. Les formes changent, notamment en fonction de l'activité principale de l'université. Ainsi, l'Université Joseph Fourier s'est dotée d'une vice-présidence adjointe de recherche chargée des relations internationales, en plus de la vice-présidence en charge des relations internationales. Les universités participant activement aux projets européens créent une « Cellule Europe » (Université de Bordeaux, Université de Clermont-Ferrand, Université de Strasbourg).

L'Université Paris VIII Vincennes – Saint-Denis présente une organisation atypique, où trois instances sont en charge des relations internationales :

- le Service des relations et de la coopération internationale (SERCI) ;
- le Comité exécutif des relations internationales (COMERCI) ;
- l'Instance consultative des relations internationales (ICRECI).

Le SERCI, créé en 1987, a été le premier service des relations internationales mis en place au sein d'une université française. Les deux autres instances chargées des relations internationales sont assez atypiques dans le paysage universitaire français. Le COMERCI comprend trois représentants du président, trois représentants des conseils centraux et trois membres de l'ICRECI, composée de délégués de chaque département et qui se réunissent environ trois fois par an. Le COMERCI se réunit sur la demande du directeur des relations internationales une fois par mois et a trois missions principales : une évaluation éthique de la politique des relations internationales, suivi de l'évolution des relations internationales sous l'autorité du président et du contrôle scientifique des choix des professeurs invités¹.

¹Rapport d'évaluation de l'Université Paris 8, AERES, avril 2009, p. 21.

Dans les universités françaises, on retrouve assez souvent le soutien du service central des relations internationales par les correspondants dans les unités académiques (Université Aix-Marseille, Université Joseph Fourier), soit par les « référents des pays à relation préférentielle » (Université Claude Bernard Lyon I). Selon les remarques de l'AERES, la majorité des universités présentent des difficultés dans l'articulation entre les services centraux et les composantes, ainsi qu'un manque de communication avec le niveau central.

La création des PRES n'a pas apporté de changements dans la structure des DRI des universités membres, seul le PRES de Bordeaux se dote d'un dispositif Aquimob qui promeut, avec la région Aquitaine, la mobilité étudiante.

§2.2. L'exemple des services internationaux à l'URAP et à l'Université de Bordeaux : des services en évolution constante

Le paragraphe précédent a montré les nombreux changements qui sont intervenus dans l'organisation des relations internationales des universités russes et françaises. Même les universités de province s'alignent sur les grandes universités internationalisées, pour améliorer la gouvernance de leurs relations internationales.

L'Université de Vladimir a référé souvent à l'expérience de l'URAP dans l'organisation des services des relations internationales. L'Université Russe de l'Amitié des Peuples est connue pour son degré d'internationalisation (première place dans le classement national 2014, catégorie « internationalisation ») et possède pourtant une structure de service des relations internationales relativement ancienne.

Ce paragraphe est fondé sur les documents officiels de l'URAP traitant de la création et des missions de ses services des relations internationales, ainsi que sur des entretiens individuels avec les responsables des relations internationales à différents niveaux (université, faculté).

Le Service des relations internationales à l'URAP a été réformé plusieurs fois dans les années 2000, avec comme objectif la recherche d'une organisation plus efficace. La tendance générale s'inscrit dans celle décrite dans le paragraphe précédent.

Jusqu'au milieu des années 2000, les relations internationales de l'université étaient gérées par deux services, eux-mêmes dirigés par des vice-recteurs :

- le Service du protocole international, qui s'occupe des voyages d'affaires du personnel universitaire et de l'accueil des délégations et étudiants internationaux ;
- le Service du recrutement des étudiants étrangers (par secteur géographique).

Dans l'objectif de renforcer l'efficacité de la coopération internationale, une réorganisation a été entreprise : les relations internationales sont désormais gérées par deux vice-recteurs, celui du travail international et celui de l'activité internationale innovante. Le Service de protocole international reste pourtant intouché jusqu'à l'heure actuelle.

Le Service du travail international supervise les services suivants :

- recrutement des étudiants internationaux ;
- relations avec les diplômés ;
- développement des relations interuniversitaires internationales (relations interuniversitaires et mobilité académique, sauf les programmes internationaux).

Le vice-recteur des activités internationales innovantes, quant à lui, dirige ceux-ci :

- coopération avec les organisations internationales ;
- programmes internationaux et doubles diplômes ;
- programmes scientifiques ;
- management dans le domaine de l'éducation internationale et le secteur du marketing des marchés éducatifs internationaux.

Quatre ans de travail ont montré que l'organisation est devenue trop lourde, et que les responsabilités n'ont pas été définies de manière optimale. Une nouvelle réorganisation en 2012 réunit les deux postes de vice-recteurs en un seul poste de vice-recteur de l'activité internationale, qui est responsable du recrutement, des programmes internationaux et de la mobilité académique. Les services sont désormais répartis entre les départements sur le critère géographique (cf. Département de l'Europe, de l'Asie), qui s'occupent de la majorité des activités concernant la

région (recrutement, programmes). La mobilité est entretenue par le Département de la mobilité académique créé en 2014. De surcroît, le Service des relations internationales inclut actuellement de nombreux composants à dimension stratégique :

- le Centre d'enseignement comparé et international ;
- le Centre de la francophonie ;
- Institut de la politique comparée d'enseignement (2011) ;
- le Centre des recherches stratégiques de la région de l'Asie-Pacifique (2011).

Une des particularités des services des RI dans les universités russes - tant à l'URAP que dans les universités fédérales ou autres - est que les relations internationales au niveau central sont encore éloignées de la recherche, et concernent majoritairement la formation. L'internationalisation de la recherche se fait au niveau des chaires. *A contrario*, à l'Université de Bordeaux, on remarque la présence d'unités responsables des projets de recherche internationaux et européens.

Au niveau des facultés, les relations internationales sont gérées par le doyen de la faculté et le responsable des relations extérieures de la faculté. La personnalité du doyen est dans ce cas très importante, car c'est à lui de décider de la nature du poste du responsable. Ainsi, certaines facultés jouissent d'un vice-doyen des relations internationales, qui possède un bureau et occupe son emploi du temps majoritairement à des activités liées à ce poste. L'exemple de la Faculté des Sciences humaines et sociales est très représentatif. Cependant, pour la majorité des responsables, ce poste s'ajoute à leurs activités principales, telles que l'enseignement et/ou la recherche.

Pour mieux comprendre le travail et les relations entre les différents niveaux des Services des relations internationales, nous avons mené des entretiens avec les responsables des relations extérieures de la majorité des facultés. Les résultats des entretiens montrent une situation assez tendue au niveau le plus bas du Service des relations internationales.

Le document officiel sur les responsables des relations extérieures cite les nombreuses fonctions de ce poste, telles que :

- organisation des contacts des facultés avec les partenaires internationaux ;
- suivi des contrats existants à la faculté ;

- coordination et élaboration de méthodologies de travail dans le domaine des relations extérieures, gestion de la documentation, préparation des matériaux informatifs ;
- préparation et organisation des négociations ;
- élaboration des projets, des accords et des programmes de travail ;
- participation au conseil scientifique ;
- organisation de l'accueil des représentants des partenaires étrangers et des délégations étrangères ;
- recherche de partenaires étrangers pour les programmes de double diplôme, etc.

La majorité des participants ont constaté qu'ils sont responsables de la quasi-intégralité des relations internationales au sein de la faculté. Néanmoins, dans la plupart des cas, ceci ne diminue pas leur charge de travail d'enseignement ou de recherche, et le supplément de salaire pour la mission est de 3000 roubles environ¹. Ainsi, la réussite dans ce poste dépend en grande partie de la motivation de chaque responsable, de ses propres ambitions et de ses contacts internationaux. Cette situation nous amène à voir deux types de responsables. D'un côté, ce sont des personnes motivées car le poste le permet (vice-doyen des relations internationales), soit jeunes et ambitieuses, intéressées par le sujet. D'un autre côté, une importante partie des responsables sont nommés par les doyens « par hasard », et sont des enseignants sans expérience en matière de partenariats internationaux. Ces derniers se montrent très sceptiques quant à leur poste et aux possibilités de développement des relations internationales à la faculté. Plusieurs d'entre eux indiquent une communication difficile avec le doyen, les services centraux s'occupant des programmes internationaux.

Nous avons mené nos entretiens en 2011 et en 2014, et aucun changement dans la situation des responsables n'a été remarqué. Ainsi, à la différence de l'évolution constante des services centraux en recherche d'optimisation de leur travail, l'institut des responsables des relations extérieures à l'URAP reste un endroit vulnérable et dépendant fortement de la qualité du personnel. Relevant de la responsabilité des doyens de chaque faculté, ce poste reste imperméable aux actions stratégiques universitaires, présentant un obstacle à une internationalisation efficace.

¹ Environ 70 euros par mois, en 2013.

Nous avons fait des recherches dans d'autres universités russes, ayant ou non le nouveau statut « d'excellence ». La plupart de ces universités ont changé la structure des services des relations internationales, cependant, le poste de responsable des relations extérieures à la faculté apparaît polymorphe : son existence, ses formes et son rôle dépendent de chaque faculté.

Dans les universités françaises, nous pouvons également trouver un poste de délégué (ou assesseur) aux relations internationales. Si la tendance générale d'évolution des services des relations internationales dans les universités françaises suit le même schéma que celle observée en Russie, nous nous sommes intéressé au rôle de ces personnes dans les facultés. Des entretiens téléphoniques ont ensuite été menés avec les délégués aux relations internationales des différentes universités françaises (Université de Tours, Université Paris Panthéon-Sorbonne et autres).

Les enseignants-chercheurs délégués aux relations internationales ont souvent signalé le même problème de manque de temps pour leur deuxième mission. Les heures de leurs emplois du temps consacrées à l'activité internationale en faculté sont calculées différemment dans chaque université, allant de 15 h à 50 h par an.

Dans les universités où nous avons mené des entretiens, les délégués aux relations internationales sont souvent membres d'une Commission internationale, qui définit la stratégie d'internationalisation des universités. Au contraire, à l'URAP, les responsables des relations extérieures de la faculté n'ont pas le sentiment d'influencer la stratégie universitaire, et ce malgré leur participation à diverses réunions.

En ce qui concerne la nouvelle Université de Bordeaux, il est encore compliqué d'évaluer la situation avec les responsables des relations internationales dans ses unités (collèges, facultés). Si le bureau central possède déjà une structure bien établie, les attributions du personnel dans les collèges ou les facultés ne sont pas encore claires, selon les entretiens menés au printemps 2015. Ainsi, le poste de responsable des relations internationales peut s'exercer à différents niveaux : parfois au niveau de collège, parfois au niveau des UFR.

Section 2. Une nouvelle forme de régulation : vers un changement qualitatif ?

A partir des dernières décennies du XX^{ème} siècle, les universités subissent de nombreuses pressions externes et internes, telles que l'internationalisation, la montée en puissance du concept de l'entrepreneuriat et de la compétition, la massification de l'enseignement supérieur, la réduction des financements en provenance des Etats, etc. Ces pressions amènent à des changements qualitatifs dans la gouvernance des systèmes universitaires, ainsi que des universités elles-mêmes.

La présente section vise à saisir les évolutions dans les modes de gouvernance universitaire (sous-section 1), ainsi qu'à comparer les cultures entrepreneuriales des systèmes universitaires russe et français (sous-section 2).

Sous-section 1. La gouvernance de l'internationalisation plurisectorielle

L'attractivité d'un système universitaire à l'international est devenue depuis longtemps le levier de changements dans les politiques universitaires de plusieurs pays. L'attractivité de systèmes universitaires dépend non seulement de l'excellence des établissements, mais aussi des conditions d'accueil et des perspectives des étudiants étrangers sur le territoire d'accueil. Si la qualité de la formation et les conditions d'accueil relèvent de la politique de l'établissement et de la région, la législation concernant les droits des étrangers provient d'autres ministères. Ainsi, une politique cohérente de l'internationalisation est essentielle pour que les universités soient compétitives au niveau global.

Dans le premier paragraphe nous aborderons la question de la cohérence de la politique des ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et des ministères (MESR) des Affaires étrangères (MAE) des deux pays ; le paragraphe suivant sera consacré à la politique de migration professionnelle à travers le prisme de l'insertion des étudiants étrangers diplômés.

§1.1. Quelle cohérence entre les politiques du MESR et du MAE ?

Dans ce paragraphe, nous allons comparer la coordination de l'action internationale de deux ministères responsables, celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et celui des Affaires étrangères dans les deux pays. Ceci permettra de voir dans quelle mesure l'internationalisation universitaire est ancrée dans la politique de développement des deux pays.

La France, ayant une histoire riche en coopération internationale, notamment avec ses voisins européens et les anciennes colonies, dispose d'une diversité de structures de coopération, tant dans le pays-même qu'à l'étranger. Le ministère des Affaires étrangères, représenté par la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats, travaille en coopération avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et la Délégation des relations européennes et internationales et de la coopération. La politique nationale vise à accroître la mobilité des étudiants étrangers vers la France, tout en répondant aux besoins actuels. Ainsi, les ministères concernés définissent des priorités géographiques, disciplinaires et par niveaux de diplôme.

Les modes d'intervention du MAE sont de natures diverses : «de la subvention de fonctionnement au financement de projets à travers le Fonds de solidarité prioritaire ; du conseil à la participation aux comités de pilotage et aux conseils d'administration pour définir les orientations stratégiques des projets et des programmes»¹.

La coordination d'action et de stratégie entre le MESR et le MAE est devenue l'objet de discussions dans la deuxième moitié des années 2000. La concurrence internationale et l'augmentation du nombre des acteurs participant au rayonnement de la France ont conduit le MESR à élaborer des priorités stratégiques dans le volet international de la « Stratégie nationale de recherche et d'innovation », ainsi que dans l'agenda stratégique France Europe 2020. Le ministère des Affaires étrangères a également publié un document sur la diplomatie scientifique française, qui décrit les interactions possibles entre la science et la diplomatie française. La particularité de ce document par rapport à celui du MESR est l'importance attribuée aux sciences

¹*La coopération française dans l'enseignement supérieur*, Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenaires, 2012, p. 2.

humaines et sociales et aux Instituts français de recherche à l'étranger, les piliers historiques de *soft power* français.

Le nombre important de rapports relatifs à la coordination d'action des deux ministères et une stratégie cohérente de l'action à l'international montre un intérêt croissant pour ce sujet. Par exemple, le Rapport de 2014 « La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche » dresse un paysage des nombreuses structures de coordination et formes d'intervention, parfois difficiles à gérer, et formule également des propositions pour une meilleure organisation de l'action à l'international.

Il ressort de ce rapport une divergence dans les politiques de ces deux ministères : si le MESR opte davantage pour une coopération destinée au renforcement de l'excellence de la recherche française (d'où un choix strict des partenaires), la stratégie du MAE favorise toutes les actions en faveur de l'influence internationale de la France, comme par exemple la dimension recherche pour le développement. L'influence directe du MAE sur l'internationalisation de la politique universitaire française se traduit non seulement en signatures d'accords de coopération, mais également en soutiens financiers de projets d'étude et de recherche et d'étudiants étrangers (par exemple, la bourse d'excellence Egide¹ pour les niveaux master et doctorat)².

Un des organismes les plus importants pour la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger est Campus France, créé en 2007 en remplacement d'EduFrance³. En 2010, Campus France a repris les activités de l'association Egide (centre français pour l'accueil et les échanges internationaux), en 2012 celles du CNOUS, en réunissant diverses compétences réparties auparavant entre plusieurs opérateurs, dans le but de mener une politique d'accueil plus cohérente et transparente. L'Agence est désormais chargée de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger, de l'accueil et de la gestion de la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs, ainsi que de la gestion des bourses, des stages et d'autres programmes de mobilité internationale des étudiants et des chercheurs étrangers. Campus France se trouve

¹Egide est une association française sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères, chargée de la promotion de l'enseignement supérieur français dans le monde, ainsi que de l'accueil et de la gestion des étudiants et des chercheurs étrangers en France. Depuis 2012, Egide fait partie de la nouvelle agence Campus France.

²*La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche*, Rapport à monsieur le ministre des Affaires étrangères, madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, janvier 2014, pp. 39-40, disponible sur http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/87/8/Coordination_internationale_305878.pdf

³L'agence EduFrance est créée en 1998.

sous la tutelle conjointe du MESR et du MAE ; cependant, l'entretien avec le Directeur de l'organisme révèle l'absence de relations efficaces avec les ministères, ainsi que le manque d'informations sur leur stratégie actuelle en matière d'internationalisation universitaire¹. La coopération avec les universités, dont Campus France est le représentant dans plusieurs pays, est également difficile à cerner, comme le montre le fait que certaines d'entre elles se dotent de leurs propres représentants à l'étranger.

La Russie, malgré sa longue histoire d'accueil d'étudiants étrangers pendant l'époque de l'URSS, peine à coordonner les actions à la fois dans les domaines de l'enseignement supérieur/recherche et de la politique internationale. Jusqu'à la deuxième moitié des années 2000, l'enseignement supérieur n'était pas un sujet traité à part et était majoritairement inclus dans la promotion des politiques culturelles et humanitaires russes.

Une des actions importantes menées de façon conjointe par le MESR et le MAE russes est la distribution de places gratuites dans les universités russes pour les étudiants étrangers. Le nombre de places attribuées et les quotas pour chaque pays sont réévalués chaque année par les deux ministères. Le MAE présélectionne les candidats étrangers, dont la liste est ensuite soumise à la validation du MESR. Le mécanisme de distribution des quotas fait souvent l'objet de critiques. Les quotas sont établis d'une façon historique et sur la base des résultats des années précédentes, ce qui ne prend pas en compte les intérêts économiques et humanitaires actuels du pays. Ainsi, en 2013, 15 millions de roubles ont été attribués pour la coopération avec Cuba. Cependant, malgré l'importance de la somme, seul un individu est venu étudier en Russie².

En 2007, une nouvelle plateforme de discussion a été créée, le Conseil interministériel pour les affaires des étudiants étrangers dans les universités russes. Il est constitué de représentants des différents départements du MESR, du Centre de la Russie pour la coopération scientifique et culturelle internationale, de l'appareil du Président, des recteurs des universités, ainsi que d'autres représentants de ministères sur demande.

¹ *La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche, op.cit.*, pp. 39-40.

² *Minobrnauki* : v 2015 chislo bjudzhetnykh mest dlja inostrannykh studentov vyrastet do 20000 (« MESR : en 2015 le nombre de « places de budget » pour les étudiants étrangers sera augmenté jusqu'à 20000 »), TASS, le 13 octobre 2014, disponible sur <http://tass.ru/obschestvo/1503868>

Depuis 1923, l'URSS, d'abord, et ensuite la Russie, possède une agence spéciale destinée à la coopération internationale scientifique et culturelle. L'agence a changé de nom plusieurs fois, gardant toujours comme objectif la défense des intérêts nationaux sur la scène internationale, le développement de contacts, en premier lieu dans le champ humanitaire et scientifique, avec les pays étrangers.

L'organisme actuel a été créé en 2008 avec le titre d'Agence fédérale pour la CEI, diaspora russe à l'étranger et coopération internationale culturelle et en sciences humaines (*Rossotrudnichestvo*) et se trouve sous la tutelle du MAE. *Rossotrudnichestvo* réalise des projets destinés à favoriser l'exportation de la formation et de la recherche russes à l'étranger, le développement de la coopération scientifique, ainsi que les interactions avec les diplômés étrangers des universités russes.

Pourtant, ce n'est qu'en 2013 que le « Concept de la politique extérieure », a été validé par le Président V. Poutine, qui a défini la place de *Rossotrudnichestvo* dans le système des instituts tutélaires réalisant la politique internationale russe. En même temps, deux concepts ont été élaborés : celui de la promotion de la science et des innovations russes à l'étranger (2013), et celui de la promotion de l'enseignement supérieur russe à l'étranger sur la base de *Rossotrudnichestvo* (2014).

L'activité de *Rossotrudnichestvo* est différente de celle de Campus France, car l'organisme réalise davantage un travail en trois dimensions : conseil, information, logistique. La promotion des universités s'effectue sur demande, après la signature d'un contrat avec chaque université. Les universités sont obligées de créer des services de recrutement des étudiants étrangers et de ne se promouvoir que dans les pays ciblés.

Cependant, les actions inscrites dans les deux concepts sont de dimension promotionnelle. Les ministères russes n'ont pas encore créé une structure complexe d'accueil des étudiants étrangers, la responsabilité revient majoritairement aux universités. L'organisme est conçu pour la coopération culturelle et humanitaire, avec l'accent mis sur la langue russe et la culture russe, ainsi que sur l'image positive de la Russie dans le monde.

On voit que l'action internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur est moins dense qu'en France, gérée par moins d'organismes, plus généralistes. Le principe de coordination

de l'action internationale est différent dans les deux pays, compte tenu des particularités historiques et du degré de développement de l'internationalisation.

§1.2. La régulation de l'internationalisation par le ministère de l'Intérieur

Si la capacité d'accueil des étudiants étrangers constitue un des principaux composants de l'attractivité du système universitaire, les possibilités d'un développement professionnel après les études ne sont pas moins importantes pour l'attractivité. Par exemple, l'enquête de Campus France « Les étudiants étrangers en France : image et attractivité » constate que les étudiants sont nombreux à souhaiter prolonger leur séjour avec une première expérience professionnelle (80% environ), avec un quart des étudiants restant travailler en France en 2013¹.

Les mouvements migratoires à caractère professionnel connaissent un essor mondial lié au développement des échanges, au partage des connaissances ainsi qu'à la recherche permanente de la satisfaction des besoins en main-d'œuvre. L'Union européenne est un pôle d'attractivité de la main-d'œuvre, quel que soit son niveau de qualification. Ainsi, chaque Etat membre a mis en œuvre des outils de contrôle et de maîtrise des flux migratoires professionnels. Beaucoup d'études concernant l'accueil et les mouvements des étudiants étrangers ont été menées au sein du Réseau européen des migrations créé en 2008. La question principale qui se pose : comment coordonner la politique d'attractivité de la France avec la prévention des usages de statut « étudiant » pour d'autres objectifs sur le territoire français² ?

Les politiques de séjour des étudiants étrangers en France et en Russie ont beaucoup de différences. Nous allons également évaluer de quelle manière les étudiants étrangers sont considérés par la législation dans le domaine de l'immigration professionnelle.

¹Rivière E., Marcant F., *Les étudiants étrangers en France : image et attractivité*. Enquête exclusive Campus France–TNS Sofres disponible sur http://www.campusfrance.org/sites/default/files/enquete_campusfrance_-_tns_sofres_sur_les_etudiants_etrangers__presentation.pdf

²*L'immigration des étudiants étrangers en France*, Étude réalisée par le Point du Contact Français du Réseau Européen des migrations, septembre 2012, disponible sur http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/immigration-students/10b_france_emn_national_report_international_students_fr.pdf

Si le rôle du MESR et du MAE est de faciliter la mobilité des étudiants étrangers vers la France, le ministère de l'Intérieur apparaît davantage dans une logique de gestion des flux migratoires. A ce titre, le ministère gère la politique d'admission et de séjour des étudiants étrangers.

En France, après la fermeture des frontières en 1974, l'immigration légale ne concerne plus que quelques catégories de personnes : les étudiants, les stagiaires, les membres de la famille d'un étranger régulièrement installé dans le cadre du regroupement familial et les personnes dotées d'une qualification professionnelle exceptionnelle. « Depuis la suspension de l'immigration de travail décidée en juillet 1974, les politiques publiques (...) ont toujours été guidées par le principe selon lequel tout étranger venu pour poursuivre des études doit normalement regagner son pays d'origine à la fin de ses études »¹, affirment Jean-Philippe Foegle, président de la Ligue des droits de l'Homme à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, et Serge Slama, juriste, universitaire et militant associatif.

Les étudiants étrangers en France, majoritairement ceux qui proviennent des pays tiers, ont vu les discours politiques changer à leur égard depuis les années 1970². Les conditions favorables d'accueil des étudiants étrangers des pays tiers dans les années 1960, dans l'esprit « aide au développement », se sont vues remplacées, à partir des années 1970, par une politique très restrictive.

Parallèlement, s'affirme de plus en plus nettement le caractère prépondérant du ministère de l'Intérieur dans la gestion des étudiants étrangers, qui se trouvent dans la catégorie de moins en moins distincte des immigrants ordinaires. La loi Pasqua de 1993 a stipulé la différence entre la migration étudiante et l'immigration en général : les étudiants sont désormais exclus d'un droit à l'intégration par l'ancienneté du séjour, leur droit de regroupement familial est restreint, ils ne sont pas protégés contre l'expulsion. Des dispositions qui manifestent l'intention des législateurs d'éviter la pérennisation des étudiants étrangers après leurs études, l'interdiction de leur accès à

¹Foegle J.-P., Slama S., *Etudiants étrangers : changer vraiment de politique*, Mediapart, le 31 mai 2012, disponible sur <http://blogs.mediapart.fr/edition/la-bataille-de-legalite/article/310512/etudiants-et-rangers-changer-vraiment-de-politiqu>

²*Idem.*

un emploi sur le territoire national. Une catégorie d'étranger dont il convient de se méfier. Certains assouplissements ont été prévus pour les pays ne présentant pas le risque migratoire¹.

Bien que la politique française en matière d'accueil d'étudiants dans les années 2000 conserve sa ligne de conduite, celle de la migration professionnelle, est encore fortement influencée par la conjoncture actuelle et les forces politiques au pouvoir. Le constat reste le même : les étudiants étrangers doivent retourner dans leur pays à la fin de leurs études et non être recrutés par des entreprises françaises.

Le changement du statut « étudiant » - « salarié » représente une part particulièrement importante de l'immigration professionnelle. Ainsi, « le levier le plus immédiat pour accroître ou diminuer l'immigration professionnelle consiste à favoriser ou, au contraire, à décourager le changement de statut »². La loi relative à l'immigration et à l'intégration adoptée en 2006 a pour objectif principal de mieux adapter l'immigration aux capacités d'accueil de la France et à ses objectifs économiques, en luttant contre « l'immigration subie » et en favorisant « l'immigration choisie ».

Toutefois, la crise de la fin des années 2000 et, en conséquence, un taux de chômage de 10% amène le gouvernement à modifier la politique migratoire, en réduisant la promotion de l'immigration professionnelle. Dans un contexte de crise, la priorité est accordée aux travailleurs résidant déjà en France. C'est dans cette conjoncture que la circulaire dite Guéant a été formulée en 2011, visant notamment à rendre particulièrement difficile le changement de statut des étudiants diplômés étrangers. Ne changeant pas le cadrage législatif, cette circulaire appelait pourtant les préfetures à soumettre les candidatures des diplômés étrangers à un « contrôle approfondi », laissant la responsabilité du traitement des dossiers au niveau local.

La circulaire a suscité de nombreuses réactions de la part des représentants de l'enseignement supérieur, des associations d'établissements, des syndicats d'étudiants et des étudiants étrangers. Son impact négatif est visible, le nombre de candidatures étant en baisse dans plusieurs pays.

¹Borgogno V., Streiff-Fénart J., *L'accueil des étudiants étrangers en France : politiques et enjeux actuels*, Cahiers de l'Urmis, mai 1999, n° 5, pp. 73 – 88, disponible sur <http://urmis.revues.org/354>

²*Les données de l'immigration professionnelle et étudiante*, Document préparatoire au débat au Parlement, avril 2013, p. 24.

Suite à l'élection présidentielle de 2012, la circulaire a été abrogée en mai 2012 et remplacée par une nouvelle circulaire qui a rendu plus aisé le changement de statut pour les étudiants étrangers. Depuis, de nouvelles mesures ont été adoptées dans l'esprit d'ouverture de l'enseignement supérieur français, et également du marché de travail français aux diplômés étrangers (titre de séjour pluriannuel, facilitation de l'obtention de l'autorisation provisoire de séjour).

En Russie, la politique de formation des élites étrangères ne sous-entendait pas l'insertion professionnelle des diplômés ou des étudiants pendant leurs études. Ainsi, l'insertion professionnelle s'avère plus difficile qu'en France à tous niveaux. Les étudiants étrangers sont obligés d'obtenir un permis de travail, sauf les étudiants travaillant lors de vacances scolaires ou pendant leur temps libre au sein de leur université.

La base législative russe ne favorise pas le séjour professionnel des étudiants après leur cursus. Les activités sur le territoire russe sont fortement liées au type de visa. Ainsi, un étranger détenant un visa de travail ne peut pas étudier, tandis qu'un étudiant ne peut pas travailler.

Cette situation est restée inchangée jusqu'à aujourd'hui, malgré une politique d'attractivité des étudiants étrangers menée depuis les années 2000. Une contrainte importante est l'absence d'une stratégie de gestion de la migration étudiante. Les étudiants sont encore perçus comme une source de revenu pour les universités, et non comme des spécialistes adaptés au marché de travail russe et international. La Russie attire actuellement une force de travail peu qualifiée et n'est pas attractive pour les spécialistes de haut niveau. Plus de 95% des migrants en Russie proviennent des pays de la CEI, de la Géorgie, de la Turquie, de la Chine ou du Vietnam, dont le taux de spécialistes hautement qualifiés est de quelques pourcents. Ainsi, selon le Service fédéral de la migration, en 2010, 1,5 million de permis de travail ont été délivrés, la part de spécialistes hautement qualifiés étant seulement de 3000¹.

En outre, la base législative russe n'est pas encore adaptée à la catégorie des étudiants ou des chercheurs étrangers. Les principaux documents définissant les droits des étrangers en Russie

¹Troitskaja O., *Kolichestvo vmesto kachestva* (« La quantité à la place de la qualité »), *Rossija v global'noj politike* (« La Russie dans la politique globale »), n° 5, 2011, disponible sur <http://www.globalaffairs.ru/number/Kolichestvo-vmesto-kachestva-15355>

sont la loi fédérale de 2002 « Sur l'état du droit des citoyens étrangers dans la Fédération de Russie » et la loi fédérale « Sur l'enregistrement migratoire des citoyens étrangers et personnes sans citoyenneté dans la Fédération de Russie ». Ces lois ont été élaborées pour la gestion de la force de travail étrangère, et ne font pas référence aux « étudiants étrangers », à la « formation des étudiants étrangers » et aux « chercheurs étrangers », etc.¹. Ainsi, le Service fédéral de la migration considère les universités comme des employeurs ordinaires, ce qui représente un obstacle considérable pour les échanges d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs et pour la coopération académique.

En janvier 2014, des changements ont été apportés à la loi fédérale « Sur l'état du droit des citoyens étrangers dans la Fédération de Russie ». Selon ces amendements, les étudiants étrangers se voient délivrer un statut juridique. Le permis de travail leur est délivré sans tenir compte de quotas de permis de travail, et les employeurs n'ont pas besoin d'un permis pour employer des étrangers.

¹ Popov V., Zhukov V., Pilipenko A., *Nuzhny li nam inostrannye studenty?* (« Avons-nous besoin d'étudiants étrangers? »), *Vysshee obrazovanie v Rossii* (« L'enseignement supérieur en Russie »), n° 11, 2007, pp. 57 – 61.

Sous-section 2. L'esprit entrepreneurial : quelle compréhension en France et en Russie ?

La culture « entrepreneuriale » n'est pas propre aux universités françaises et russes, compte tenu de leur passé marqué par une forte dépendance à l'Etat. Pourtant, les changements de l'environnement actuel poussent tant les pouvoirs centraux, que les universités elles-mêmes à introduire dans leur fonctionnement des pratiques « entrepreneuriales ».

Dans un premier temps (§2.1.), il s'agira de considérer l'accès différent des universités russes et françaises à la culture entrepreneuriale. Le deuxième paragraphe traitera des particularités des « grands projets » initiés par les deux Etats dans le domaine universitaire.

§2.1. Les voies différentes de développement de l'«université entrepreneuriale» en France et en Russie

Le phénomène de l'« université entrepreneuriale » est apparu aux Etats-Unis et dans les pays européens suite à des réductions importantes dans les financements des recherches scientifiques, ce qui a amené les organismes de recherche de ces pays à revoir leurs mécanismes de fonctionnement et à s'adapter aux demandes du marché. Si au début la nouvelle organisation ne concernait que la recherche, vers la fin du XX^{ème} siècle toutes les activités des universités sont influencées par l'esprit entrepreneurial. Le principe de toujours compter sur le financement d'Etat est remplacé par le développement actif des établissements grâce à des ressources financières différenciées.

Le développement des recherches dans le domaine de l'université entrepreneuriale trouve son écho dans la littérature américaine, européenne et russe des dernières décennies. La majorité des chercheurs actuels s'appuient sur les travaux de Burton Clark qui a créé le modèle de l'université entrepreneuriale, ainsi que les bases conceptuelles de son fonctionnement¹. L'idée principale de ces travaux est que l'université entreprend des actions conscientes de réorganisation de la structure et de la réorientation de son activité, actions à la base de l'entrepreneuriat.

En nous appuyant sur les travaux consacrés à l'université entrepreneuriale, nous avons retenu les dimensions suivantes comme caractéristiques de ce modèle organisationnel : une

¹Clark B., *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*, Pergamon & Elsevier Science, Oxford, 1998.

capacité accrue à développer des ressources propres, des modes de gouvernance qui impliquent davantage les parties prenantes, une plus grande prise en compte de la demande sociale dans le développement universitaire.

Une des caractéristiques les plus importantes des universités entrepreneuriales est leur capacité à développer des stratégies¹, en évaluant l'environnement, ses propres forces et faiblesses. Dans ce sens, Marina Larionova considère que le lien entre l'internationalisation et l'université entrepreneuriale est crucial pour le développement universitaire. L'internationalisation devient un instrument clé pour l'université entrepreneuriale, mais cette dernière est également capable de gérer stratégiquement l'internationalisation, en l'utilisant comme moyen d'atteindre ses objectifs².

Malgré un grand nombre de travaux sur le sujet, la notion d'université entrepreneuriale n'est pas la seule à définir le phénomène de la culture de « marché ». David Kirby a listé pas moins d'une dizaine de définitions contradictoires dans la littérature académique : entrepreneuriat universitaire, capitalisme académique, université-entreprise ou bien encore université entrepreneuriale³.

La littérature scientifique française dans sa majorité évite le sujet de l'université entrepreneuriale, notamment l'usage de ce concept dans les universités françaises. Le phénomène est pourtant souvent étudié à travers le prisme d'autres sujets : le marketing dans l'université⁴, le leadership⁵, l'entrepreneuriat dans l'université à des niveaux différents⁶.

Selon les enquêtes, menées dans le cadre de l'étude déjà mentionnée sur la gouvernance des universités françaises, les universitaires semblent être peu séduits par les modes de gestion entrepreneuriaux, notamment par l'accroissement de la compétition pour l'accès aux

¹Mailhot C., Schaeffer V., *Les universités sur le chemin du management stratégique*, Revue française de gestion, 1/2009, n° 191, pp. 33-48.

²Larionova M., *Internationalisation and the entrepreneurial university : mutual reinforcement for maximum results*, EAIE, 2012, disponible sur <http://eng.ntf.ru/DswMedia/articlemarinalarionova-eaie-conversation-starter-2012.pdf>

³Kirby D. A., Guerrero M., Urbano D., *Making universities more entrepreneurial: development of a model*, Canadian Journal of Administrative Sciences, Vol. 28, Issue 3, 2011, pp. 302-316.

⁴Granget L., *Modèles et réalités incertaines de l'Université*, Communication et organisation, n° 30, 2006, p.12.

⁵Mignot-Gérard S., *Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 2/2003, n° 15, p.82.

⁶Jaziri R., Paturel R., *L'intention entrepreneuriale de l'université : vers un consensus conceptuel de l'« academic entrepreneurship » à académepreneuriat*, Actes du colloque international sur « l'entrepreneuriat à la recherche de l'intention : l'imagination au service de la gestion », 29-30 janvier 2009. ESC Bretagne Brest, disponible sur <http://www.esc-bretagne-brest.com/download/news/colloque-01-2009.pdf>

financements publics. Les membres des équipes de direction sont le plus souvent moins hostiles à des pratiques du « marché » dans l'université, sauf la question de la participation des représentants de la société civile au gouvernement de leur établissement¹.

Pourtant, malgré l'absence d'études théoriques sur le modèle entrepreneurial des universités françaises, on découvre dans la presse ou dans des documents stratégiques universitaires plusieurs témoignages des activités entrepreneuriales dans les pratiques des universités (par exemple Entrepreneuriat Campus Aquitaine pour les étudiants, chaire « Entrepreneuriat » au sein de la Fondation de l'Université de Bordeaux).

Cette situation ressemble beaucoup au développement des études sur l'université entrepreneuriale en Russie : dans les années 1990 les pratiques d'entrepreneuriat se forment dans plusieurs universités mais ne trouvent pas de réponse analytique dans les travaux scientifiques. En général, les auteurs se contentent d'une description détaillée de la situation au sein de leurs universités (unités).

Il faut pourtant remarquer une différence importante dans le développement de l'université entrepreneuriale en France et en Russie. Ceci nous amène à évoquer un travail de Chantal Mailhot qui compare les universités entrepreneuriales en France et au Québec et arrive à la conclusion que ce modèle « s'est davantage imposé aux universités par des contraintes et des pressions extérieures que par une volonté propre à chacune »². Ainsi, elle propose de nourrir la réflexion sur la culture entrepreneuriale à partir de la diversité des pratiques au niveau national.

La Russie paraît un sujet intéressant à traiter, car ses universités se sont retrouvées dans la situation actuelle avec un besoin de diversification des sources de financement beaucoup plus tôt que les universités françaises. Dans les années 1990, après la *perestroïka*, le nouvel Etat russe était dans l'incapacité de garantir un financement suffisant aux universités, tout en leur donnant, pourtant, une autonomie élargie. Pour survivre, les universités ont vite adapté leur organisation aux règles de marché : ainsi, des cursus payants sont apparus, leur prix étant en dépendance directe de la popularité de la spécialisation sur le marché de travail. De surcroît, les universités ont appris à utiliser toutes les ressources disponibles pour obtenir un revenu : les enseignants

¹Chatelain S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*, op. cit.

²Mailhot C., Schaeffer V., *Les universités sur le chemin du management stratégique*, op. cit., p.46.

donnaient des cours payants de préparation pour les examens d'entrée, ainsi que des cours de langues étrangères ; les locaux universitaires étaient parfois loués (par exemple, les garages, les salles de conférences) ; des services de conseil étaient proposés à des entreprises. La nature entrepreneuriale de ces actions est pourtant différente de l'université entrepreneuriale actuelle car cette dernière vise le développement de toutes les missions de l'université et comporte un volet « qualité ». Dans les années 1990, la formation seulement était l'objet de l'entrepreneuriat.

Parallèlement à ces démarches de « survie », les universités russes ont pourtant eu de vraies expériences de management de projets grâce à des programmes de financement sur concours, tels que Tempus ou ceux des fondations américaines. L'obtention d'un financement était pour la première fois dépendante de la qualité du projet proposé.

Des études plus approfondies sur les universités entrepreneuriales apparaissent au milieu des années 2000. Les définitions les plus populaires sont « l'université entrepreneuriale », « l'université innovante » et « l'université orientée projet ». La majorité des auteurs considèrent que l'université entrepreneuriale est l'étape suivante du développement de l'université de recherche.

§2.2. La réalisation de grands projets dans les domaines universitaires en France et en Russie

En décembre 2014, l'EUA a publié un rapport qui analyse les programmes d'excellence dans les pays européens et leurs impacts sur les universités¹. Le rapport prend en considération la variété des mécanismes de sélection des projets. Ils sont différents des financements habituels, et considérés comme exceptionnels, en dehors des mécanismes existants. Si d'autres financements s'adressent aux chercheurs, aux équipes, les schémas d'excellence, quant à eux, s'adressent aux institutions ou à leurs regroupements.

Les objectifs communs de ces initiatives sont de promouvoir l'excellence, de renforcer l'attractivité, mais aussi d'établir une certaine hiérarchie parmi les établissements.

¹Pruvot E. B., Estermann T., *Define thematic report : funding for excellence*, EUA, décembre 2014, disponible sur http://www.eua.be/Libraries/Publication/DEFINE_Funding_for_Excellence.sflb.ashx

Dans les développements précédents, nous avons vu que les universités russes et françaises n'avaient pas un esprit de concurrence suite aux particularités des financements et des projets réalisés par les Etat (peu concurrentiels). A partir de la deuxième moitié des années 2000, les projets d'Etat au sujet des universités sont devenus différents : plus concurrentiels et destinés à moins de candidats.

Bien que les projets de renforcement universitaire aient débuté dans plusieurs pays dans la même période (Allemagne 2006, France 2010, Russie 2006, 2010), chaque pays décline les objectifs à sa manière. Ainsi, l'*Exzellenzinitiative* allemande met l'accent sur la recherche, tant dans les centres spécialisés que dans les universités. Les projets en France ou en Russie abordent de nombreuses dimensions du développement universitaire. Cependant, en Russie, la compétitivité des universités se fait sur trois programmes différents, axés sur différentes dimensions. Ces dernières sont : le programme de création des universités fédérales, le programme de coopération des universités nationales de recherche, et le programme de renforcement de la compétitivité des universités. Nous prêterons une attention particulière aux deux derniers programmes, car ils ont initialement été axés sur la compétitivité internationale des universités, tandis que le premier visait la création de clusters nationaux. Nous nous intéresserons aux objectifs des programmes, aux critères et procédures de choix et aux modalités de financement.

Des projets destinés au développement des systèmes universitaires et de leur attractivité ont été lancés dans les années 1990 par les deux pays. Ainsi, en France ces projets étaient U3M et Université 2000. Ces programmes n'étaient, pourtant, pas basés sur la sélection des « points de croissance », et étaient destinés à un grand nombre d'établissements. Le Plan Campus lancé en 2008 a été le premier projet pour lequel un concours parmi un petit nombre de prétendants a été organisé.

En Russie, les instruments les plus importants du développement des politiques, et notamment des politiques universitaires, sont les « programmes fédéraux ciblés » (PFC). Ce sont des mesures qui apportent une réponse à des problèmes systémiques dans différents domaines du développement de l'Etat. Les PFC ont un délai de réalisation de 4 à 5 ans. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, il s'agit, par exemple, des PFC de « Développement de l'éducation », « Les cadres scientifiques et pédagogiques de la Russie innovante », du « Développement de la

science et des technologies » ou encore de la « Langue russe ». Ces programmes, en étant fondés sur la méthode de « management de projets », peuvent pourtant être envisagés comme du « management de processus », car à la fin ils sont, dans la majorité des cas, reconduits avec de légers changements dans les objectifs et les actions.

Nous porterons une attention sur d'autres programmes, initiés dans la deuxième moitié des années 2000 : les universités nationales de recherche (UNR) et le « Programme de compétitivité des universités « 5-100 ». Ce sont des programmes uniques, destinés au développement de l'excellence et de l'attractivité des universités russes. Leur particularité consiste également en une démarche plus personnalisée et complexe : un petit nombre de candidats et leurs programmes individuels de développement sont sélectionnés pour un programme unique et non reconductible.

L'idée de la création des UNR témoigne d'une nouvelle approche de la modernisation de la science et de l'enseignement russes, et était une suite logique des projets antérieurs des programmes universitaires innovants. Les UNR sont pensées comme des universités intégrant des missions d'enseignement et de recherche de haute qualité.

Le concours des UNR a été organisé par le MESR russe. Il se déroule en deux étapes ; premièrement, le développement des universités pendant les dernières années est évalué sur les critères suivants : potentiel des cadres, infrastructure, efficacité de la recherche et de la formation, reconnaissance nationale et internationale. Ensuite, les programmes de développement des lauréats ont été analysés sur le principe du « financement et statut en échange de responsabilités ».

Le financement de chaque programme de développement était prévu pour 5 ans, avec 20% de cofinancement. Le financement était destiné à l'acquisition d'équipements, la formation de personnel scientifique, l'élaboration de programmes de formation et l'amélioration du système d'un management de qualité de la formation et de la recherche. Plus de 70% du financement des universités sont utilisés pour le renouvellement des équipements en 2009 – 2010¹.

Le projet de création des UNR a une dimension institutionnelle, car il finance globalement les programmes de développement des universités lauréates, sans se concentrer sur des actions ou des domaines précis. Les experts disent pourtant qu'on ne peut pas encore comprendre quelles missions l'Etat attribue aux UNR, car les critères de sélection ne sont pas adaptés à tous les

¹Itogi « kruglogo stola » « Natsional'nye issledovatel'skie universitety : perspektivy razvitiya » (« Le bilan de la table ronde « Les universités nationales de recherche : les perspectives de développement »), le 5 juillet 2010, disponible sur <http://chinacentre.ru/chinacentre2/-news=yes&newsID=3.htm>

objectifs ou à tous les types d'universités-lauréates¹.

Un premier bilan a été fait en 2011, soit deux ans après le lancement du programme. Selon les experts, à cette étape il était impossible de juger les résultats qualitatifs du travail : l'autoévaluation des universités était majoritairement déclarative et sans argumentation convaincante. La plupart des UNR exploitaient leurs anciennes pratiques, sans appliquer de nouveaux schémas². Un nouveau bilan sera fait en 2015, au bout de cinq ans de financement de l'ensemble des UNR.

Le statut d'UNR est attribué pour dix ans, avec une possibilité de son retrait dans le cas de réalisation non efficace du programme de développement. Cependant, des versions alternatives sont actuellement discutées : ne pas retirer le statut d'UNR aux universités le possédant déjà, en cessant de l'attribuer ; compléter la cohorte des UNR avec de nouveaux établissements ; supprimer tous les statuts à l'issue de 10 ans³.

Un autre programme a été lancé en 2012, celui du renforcement de la compétitivité des universités à l'international (« 5-100 »)⁴. Pour la première fois, les universités ont été sélectionnées non pas en interne, mais par un conseil d'experts internationaux (dont Philip Altbach).

Les objectifs du programme « 5-100 » sont les suivants :

- création d'avantages concurrentiels à long terme ;
- internationalisation de tous les domaines d'activités ;
- création de produits intellectuels de niveau mondial ;
- création d'une forte réputation internationale des universités ;
- création de programmes de formation en accord avec les standards internationaux ;
- développement de liens entre université, industrie et business ;

¹Dydzinskaja D., *NIU : « to be or not to be » ?*, le 3 février 2015, NFPK, disponible sur <http://www.ntf.ru/content/%D0%BD%D0%B8%D1%83-be-or-not-be>

²Dezhina I., *Posmotrim, možno li ser'ezno prodivnut' nauku v vuzakh* (« Regardons, s'il est possible de renforcer sérieusement la science dans les universités »), STRF, le 23 mars 2009, disponible sur http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=18427#.VM-pii4h_LU ; Dezhina I., *Pervye itogi Programmy razvitiia natsional'nykh issledovatel'skikh universitetov* (« Le premier bilan du Programme de développement des universités nationales de recherche »), Institut Gaidara, le 26 mai 2011, disponible sur <http://www.iep.ru/ru/pervye-itogi-programmy-razvitiia-natsionalnykh-issledovatel'skikh-universitetov.html> ; Zhurakovskij V., Arzhanova I., *Razvitie sistemy NIU* (« Le développement du système des UNR »), Vysshee obrazovanie v Rossii (« L'enseignement supérieur en Russie »), 2011, n° 12, pp. 47 – 54.

³Dydzinskaja D., *NIU : « to be or not to be » ?*, op. cit.

⁴L'objectif du programme qui lui a donné son nom est 5 universités russes dans la première vingtaine des classements internationaux pour l'année 2020.

- exportation de services éducatifs.

Les critères d'évaluation concernaient le positionnement des universités dans les classements internationaux, les indicateurs bibliométriques, la capacité à attirer des financements externes, l'internationalisation existante. Un Comité international stratégique a été mis en place pour l'aide à la gouvernance de l'ensemble des universités lauréates.

Les moyens financiers de ce programme sont destinés à accomplir les mêmes objectifs que ceux du programme des UNR.

En France, une focalisation utile peut être accordée à l'exemple des Initiatives d'excellence. Elles font partie du large programme Investissements d'avenir et concernent le volet stratégique du développement des universités, à la différence des programmes LabEx, axés sur la recherche interdisciplinaire.

L'idée de « Grand emprunt », qui a été nommé peu après Investissements d'avenir, est apparu en 2009, dans l'objectif de relever le défi de la compétitivité et de faire émerger un nouveau modèle de croissance en France. Ces investissements visent à promouvoir l'excellence française en matière d'enseignement supérieur et de recherche¹.

Le programme d'Investissements d'avenir se traduit par des appels à projets nationaux autour de thématiques à fort potentiel, préparés par le Commissariat général aux investissements. Les projets sont évalués par un jury d'experts internationaux indépendants.

Les Initiatives d'excellence font partie du programme Investissements d'avenir et constituent le projet le plus englobant, qui comporte une dimension territoriale et économique. Les projets IdEx rassemblent sur un site donné les universités, les grandes écoles, les organismes de recherche, et visent à créer de nouveaux campus universitaires à rayonnement international.

L'évaluation des projets est fondée sur une grille de douze critères qui sont répartis en six critères relatifs aux stratégies des acteurs et six critères relatifs à la gouvernance et à la politique des moyens et des ressources humaines.

¹Rocard M., Juppé A., *Investir pour l'avenir. Priorités stratégiques d'investissement et emprunt national*, novembre 2009, disponible sur http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2014/08/rapport_juppe_rocard.pdf

L'objectif poursuivi par cette action est de « favoriser la constitution de pôles d'enseignement supérieur et de recherche d'excellence »¹, qui sera référé à trois indicateurs : le nombre et la part des publications scientifiques dans les 5 % les plus citées dans les thématiques concernées des IdEx, le nombre et la part des chercheurs publiant sous signature unique Idex et le nombre et la part d'étudiants étrangers inscrits en master et en doctorat².

La palette des mesures financées par l'IdEx est très large. Ainsi, à l'Université de Bordeaux, ce sont des programmes « Conférences internationales », « Ecoles d'été », « Doctorat international », « Projets exploratoires premier soutien », etc.

L'IdEx est également un vecteur pour la politique de site des lauréats. A Bordeaux, l'Initiative d'excellence était consubstantielle à la fusion de trois des quatre universités. A Aix-Marseille Université, le président Yvon Berland reconnaît que « c'est finalement là que se fait beaucoup la politique de site »³.

Les initiatives destinées à l'excellence et à l'attractivité des universités des deux pays montrent deux visions différentes du renforcement des universités.

En Russie, les projets « d'excellence » sont destinés à l'ensemble du fonctionnement des établissements-lauréats (formation, recherche, gouvernance, internationalisation, transfert des technologies), sans définir des domaines scientifiques prioritaires. Le concept de l'IdEx demande de choisir la direction de la professionnalisation et de concentrer les forces sur les domaines correspondants de la science, pour lesquels des postes vacants ont été attribués. Les universités peinent parfois à inclure toutes leurs équipes d'excellence dans un projet cohérent. Ainsi, Anne Fraisse⁴ donne l'exemple de l'Université de Montpellier à qui il a été demandé de mettre l'accent sur la biologie-santé et l'agronomie. Etant composée d'équipes fortes en archéologues et de

¹ *Programme 409 : Ecosystèmes d'excellence*, PLF 2014 – extrait du bleu budgétaire de la mission : recherche et enseignement supérieur, version du 01/10/2013, p. 2, disponible sur http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2014/pap/pdf/DBGPGMPGM409.pdf

² Berson M., Adnot P., *Budget 2014 - Recherche et enseignement supérieur*, rapport général, première lecture, 21 novembre 2013, disponible sur <http://www.senat.fr/rap/113-156-322/113-156-32210.html>

³ Stromboni C., *Idex : des milliards qui coûtent cher*, Educpros.fr, le 30 septembre 2014, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/idx-le-bilan-des-initiatives-d-excellence-saison-1-pour-les-universites.html>

⁴ Anne Fraisse est la présidente de l'Université Montpellier III.

spécialistes en art et en littérature du XXI^{ème} siècle, l'Université a eu des difficultés à élaborer un projet unissant tous ces domaines¹.

Dans cette situation, la principale critique envers les IdEx reste le décalage entre cette « manne » et les difficultés financières des universités. « Seuls les périmètres d'excellence reçoivent les intérêts de l'emprunt. Les universités abondent également sur ces projets, car elles s'y sont engagées »², signale Marc Neveu, cosecrétaire général du Syndicat national de l'enseignement supérieur.

Les universités russes ont pourtant d'autres problèmes liés à l'usage des financements : il existe des contraintes liées à la législation russe, qui amènent en pratique à l'économie des moyens de l'Etat. En effet, la loi fédérale n° 94³ stipule que tous fournisseurs d'équipements aux universités participent à un concours, dont le gagnant sera celui qui donne le prix minimal, donc sans porter attention à la qualité⁴.

En France et en Russie, on remarque l'effet Matthieu⁵ par rapport aux lauréats des programmes d'excellence : les universités gagnant les premiers programmes ont plus de chances d'avoir d'autres financements sur concours. Cette tendance est remarquée par Anne Fraisse pour les universités françaises⁶. En Russie, parmi les 15 universités participant au programme « 5-100 », 11 sont des UNR, 3 sont des universités fédérales et une seule université n'a jamais participé à de tels programmes.

¹ *Les stratégies d'excellence: un risque de fragmentation pour les universités ?* Table ronde avec Jean-Pierre Finance, Anne Fraisse et Jean-Marc Monteil, Esprit, 2012, N° 7, pp. 50 – 75.

² Stromboni C., *Idex : des milliards qui coûtent cher*, Educpros.fr, *op. cit.*

³ Loi « Sur les commandes pour la livraison de marchandises, la réalisation de travaux, la prestation de services pour les besoins étatiques et municipaux ».

⁴ Sudarushkina E., *Osobennosti finansirovaniya natsional'nykh issledovatel'skikh universitetov* (« Des particularités de financement des universités nationales de recherche »), Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika (« Messenger de l'Université d'Etat de Tomsk. Economie »), 2011, n°1, pp. 100 – 105.

⁵ Le terme a été décrit par le sociologue américain R.K. Merton et renvoie à la phrase de l'évangile selon Saint Matthieu : « À celui qui a, on donnera encore, et il sera dans l'abondance ; mais celui qui n'a rien se verra enlever même ce qu'il a » (25 : 29).

⁶ *Les stratégies d'excellence: un risque de fragmentation pour les universités ?* Table ronde avec Jean-Pierre Finance, Anne Fraisse et Jean-Marc Monteil, *op. cit.*

Section 3. Hyperrégulation ou collégialité dans les systèmes universitaires russe et français ?

Le thème de la réalisation de grands projets dans l'objectif de renforcer la compétitivité des universités nous amène à réfléchir sur le sujet plus général de la régulation du système universitaire dans les deux pays.

La présente section étudie comment les deux Etats envisagent la régulation des universités amenées à être « excellentes » (§3.1), pour ensuite comprendre les racines de résistance des universités aux réformes (§3.2).

§3.1. La « verticale de pouvoir » : quelle perspective pour l'excellence universitaire ?

Le référentiel de l'université « de classe mondiale », autonome, libre et collégiale, provient de la tradition anglo-saxonne. Ce modèle est également promu par les experts dans le domaine de l'enseignement supérieur international, tels que Jamil Salmi, Philip Aghion, auteurs d'articles sur les universités « excellentes » ou « de classe mondiale »¹.

Dans le rapport connu de Jamil Salmi *Le défi d'établir des universités de rang mondial*, une « gouvernance appropriée » est citée comme un des critères essentiels pour la création d'une université d'excellence. Une université « de classe mondiale » sous-entend ainsi une autonomie élargie et une collégialité dans la vie universitaire. Le fait que les universités françaises soient soumises aux « rigides contrôles administratifs » restreint leurs chances de concurrencer les établissements anglo-saxons.

Les systèmes universitaires russe et français, comme tout le service public de ces pays, sont historiquement très centralisés, notamment du fait de servir à la formation des cadres de l'Etat (système napoléonien et sa variante soviétique). Les initiatives actuelles de création d'universités « d'excellence » sont parallèles aux changements structurels dans les systèmes universitaires, tels que l'élargissement de l'autonomie, les regroupements, les changements dans les cursus suite au processus de Bologne, etc. Dans les deux Etats, les modèles de gouvernance et de fonctionnement

¹Salmi J., *Le défi d'établir des universités de rang mondial*, op. cit. ; Aghion P., *L'excellence universitaire : leçon des expériences internationales*, Rapport à Valérie Pécresse, le 26 janvier 2010, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000043/>

universitaire empruntent ainsi des traits aux modèles anglo-saxons, par exemple les conseils internationaux des directeurs ou la compétition dans le fonctionnement. Pourtant, les stratégies des deux Etats en matière de gouvernance des universités excellentes ont pris des directions différentes. Nous nous proposons de voir leur évolution à travers les relations entre l'Etat et les dirigeants des universités, notamment celles possédant un « label », ou un « statut » d'excellence.

En France, l'introduction des contrats entre l'Etat et les universités vers la fin des années 1980 a amené à considérer les universités comme des partenaires, l'intervention de l'Etat qui était auparavant basée sur la discipline, l'est à présent sur les universités. Dans le même temps, les universités développent leurs propres stratégies grâce aux équipes présidentielles.

Les récentes réformes ont contribué à la redistribution du pouvoir au sein des universités, et ont renforcé le leadership exécutif. Comme il s'agit de rendre l'université plus efficace face à des changements de conjoncture économique, la fonction de président est de plus en plus vue comme un exercice de leadership, en rupture avec la conception traditionnelle du « *primus inter pares* ».

Les désaccords entre les équipes présidentielles, les doyens des facultés et les chercheurs sont décrits dans l'article de Stéphanie Mignot-Gérard sur le leadership universitaire¹. Sur la base de quatre universités françaises, elle conclut que les relations entre les présidents des universités et les doyens semblent être problématiques et non collectives, il existe un désaccord dû à plusieurs raisons, telles que l'émergence assez récente de la nouvelle forme des universités françaises, la promotion de la fonction de président par la politique contractuelle, le renforcement de l'équipe présidentielle et l'éloignement du président des doyens.

Ainsi, l'accroissement de l'autonomie apparaît davantage comme un accroissement du pouvoir de l'administration centrale de l'université que comme une liberté donnée à la communauté académique.

La particularité des programmes d'excellence universitaire en France consiste dans le fait que les universités acquièrent un label d'excellence, mais pas un nouveau statut qui pourrait changer l'organisation ou le fonctionnement de l'université d'une façon *top-down*. C'est le porteur de projet qui exerce un certain pouvoir sur le regroupement d'organismes participant à

¹Mignot-Gérard S., *Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire*, op. cit.

l'initiative. Par exemple, le PRES de Bordeaux était porteur du projet IdEx pour le site bordelais, ce qui renforce l'influence de Manuel Tunon de Lara, président de l'ex-Université Bordeaux Segalen, trouvant un appui fort dans le soutien d'Alain Boudou, président de l'ex-Université Bordeaux I et du PRES.

En Russie, la situation est tout autre. La question de la transformation de la gouvernance dans les nouvelles universités fédérales ou nationales de recherche reste encore ouverte. D'un côté, il est nécessaire de développer les modèles collégiaux de gouvernance. Cependant, pour les projets avec des délais de réalisation courts, le modèle « mobilisationnel » est plus propice. Ce modèle a déjà été utilisé à l'époque de l'Union soviétique, ou après la *perestroïka*, pour forcer le développement de l'industrie et de l'économie en général. Le modèle « mobilisationnel » comprend une forte concentration de ressources pour atteindre certains objectifs dans les plus brefs délais, sous un contrôle fort de l'Etat.

Cette tendance se développe actuellement par le biais d'un contrôle renforcé des universités « clés », ainsi que d'autres universités importantes pour le gouvernement russe. Le changement le plus représentatif est visible dans le domaine de la gouvernance de ce type d'universités.

A l'époque de l'Union soviétique, les recteurs des universités étaient nommés par le ministère. A partir des années 1990, les recteurs sont élus par le conseil scientifique de l'université pour une durée de 5 ans, renouvelable. Cependant, à partir du milieu des années 2000, une politique de « verticale de pouvoir » est réintroduite dans la gouvernance universitaire. Elle est tout particulièrement illustrée par des tentatives de contrôle du poste de recteur de l'université.

En 2006, un projet de loi a été adopté par la Douma et a provoqué de nombreux désaccords, car il concernait la liberté d'élection des recteurs : désormais, les candidats devaient passer devant la Commission d'attestation, auprès du MESR. Cette démarche signifie en pratique que l'Agence fédérale a le pouvoir de choisir les candidatures, et le conseil scientifique peut les accepter ou non. Ainsi, le poste de recteur se trouvera entre les deux organes d'Etat : *Rosobrnadzor*¹ qui

¹ *Rosobrnadzor* est une abréviation de Service fédéral de suivi dans le domaine de l'enseignement et de la recherche. Il s'agit de l'organe fédéral du pouvoir exécutif, exerçant les fonctions de suivi et de contrôle dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Rosobrnadzor* a été créé en 2004 et se trouve sous la tutelle du MESR russe.

propose les candidatures et les atteste, et *Rosobrazovanie*¹, qui confirme la candidature, ce qui réduit l'importance de l'opinion des conseils scientifiques. La démarche est réalisée dans l'esprit de la nouvelle procédure générale de nomination des pouvoirs sur place, par exemple les gouverneurs des districts fédéraux. La Douma justifie pourtant la loi par l'existence de nombreuses affaires de corruption liées à l'activité des recteurs élus.

Cette ligne de la Douma a été renforcée suite à la création de programmes visant l'excellence des universités russes, qui a débouché en la création de plusieurs statuts universitaires : universités fédérales et universités nationales de recherche. En 2009, les Universités d'Etat de Moscou et de Saint-Pétersbourg ont acquis les statuts spéciaux de « complexes uniques de l'enseignement supérieur et de la recherche ». Ces statuts leur permettent de créer leurs propres standards d'enseignement. En même temps, les recteurs de ces deux universités sont désormais nommés par le Président. En 2012, la loi fédérale « Sur l'éducation » a fixé cette règle pour toutes les universités fédérales. Plus tard, l'initiative s'applique aux établissements sous la tutelle du gouvernement (l'Université des finances du gouvernement russe, l'Ecole des hautes études en sciences économiques). En février 2015, le gouvernement a décidé de renoncer aux élections de recteur dans l'université de l'autre catégorie – Université nationale de recherche d'Irkoutsk.

Par la suite, en 2013, le ministre de l'Enseignement supérieur a annoncé la réforme du système de gouvernance des universités : les recteurs seront désormais nommés par le conseil d'administration, constitué de grands entrepreneurs et de bureaucrates hautement placés. Ainsi, la responsabilité de la gouvernance de l'université, plus entrepreneuriale, sera partagée entre le recteur et le conseil (le territoire).

La contrepartie d'une telle politique est le changement de statut des recteurs - ces derniers se sentent dépourvus de responsabilité devant les étudiants ou professeurs (l'écart très important des salaires d'un recteur et des enseignants est déjà mentionné par le Président et le Premier ministre). En même temps, le ministère n'est pas perçu comme un employeur direct, car le recteur jouit d'un très grand pouvoir, notamment financier, et peut agir comme bon lui semble. La preuve

¹*Rosobrazovanie* est une abréviation de l'Agence fédérale de l'éducation. Il s'agit de l'organe fédéral de pouvoir exécutif qui exerce les fonctions de prestation des services d'Etat, de gestion des biens fédéraux, ainsi que de réalisation des lois fédérales dans les domaines de la formation, l'éducation, la tutelle, le patronage et l'assistance sociale. Créée en 2004, l'agence a été abolie en 2010, ses fonctions ont été transférées au MESR.

de cette situation est la présence de nombreux scandales liés au licenciement de recteurs pour différentes raisons (corruption, rattachement de l'université à une autre, privation de l'université d'une licence).

La « verticale de pouvoir » se renforce également à l'intérieur des universités « clés » : dans certains établissements (Université d'Etat de Saint-Pétersbourg) les facultés sont remplacées par des instituts, dont les directeurs sont désormais nommés par le recteur, contrairement aux anciens doyens des facultés, qui étaient élus par le conseil scientifique.

La société académique russe, notamment l'Union des recteurs, a eu une réaction très modérée à ces changements, en commentant qu'il faut « jeter un os à la gueule d'un chien »¹. Les opinions des recteurs divergent et aucune proposition commune n'est formulée.

Ainsi, on voit que la Russie revient au modèle mobilisationnel de renforcement de son système universitaire. La France, quant à elle, préfère le modèle collégial, avec un contrôle élargi de l'Etat.

§3.2. Les cultures clanique et hiérarchique des universités russes et françaises

Si dans le paragraphe précédent, nous avons abordé la question de l'autonomie universitaire et du leadership, il est également nécessaire de parler de la collégialité dans les universités. Comment la culture organisationnelle à l'université influe-t-elle sur le développement des universités « de classe mondiale » ?

Dans le livre *Diagnosing and changing organizational culture*², K. Cameron et R.Quinn dégagent quatre profils d'organisations, que les chercheurs sur le monde académique appliquent également aux universités :

¹ *Vybirat ili naznachat rektorov vuzov ? (« Elire ou nommer les recteurs des universités ? »)*, Entretien avec Oleg Smolin, vice-directeur du Comité de Douma sur l'éducation, Radio Ekho Moskv (« Radio l'Echo de Moscou »), le 13 janvier 2006, disponible sur <http://echo.msk.ru/programs/beseda/41147/>

² Cameron K. S., Quinn R. E., *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*, John Wiley & Sons, 2011.

- La culture clanique est caractérisée par l'esprit « familial », paternaliste. Les leaders de cette culture attachent une grande importance à un travail d'équipe où ils maintiennent un moral élevé. La qualité des relations humaines est primordiale.
- La culture hiérarchique est très formalisée et possède une structure multiniveaux. Le système de gouvernance est centralisé, avec des responsabilités de chacun clairement définies.
- La culture de marché est orientée sur le résultat, la réalisation de l'objectif par tous les moyens, en dépassant les concurrents.
- Enfin, la culture adhocratique est orientée sur les innovations et la créativité dans l'équipe. Les leaders dans cette culture sont des innovateurs.

Cette typologie nous amène également aux trois modes de fonctionnement des organisations établis par W. Ouchi¹ : par les règles, par les mécanismes de marché et par les valeurs culturelles.

Nous allons d'abord considérer les types de culture organisationnelle qui se forment en France et en Russie. Ensuite, nous verrons que le contrôle d'Etat en Russie amène à l'hypermécanisation qui maintient l'état hiérarchique et ralentit les réformes.

Pour la majorité absolue des universités russes, il s'agit d'un modèle de gouvernance verticale, avec un rôle très bas de collégialité dans la prise des décisions stratégiques. Ces pratiques de gouvernance héritent de la culture traditionnelle soviétique, caractérisée par des relations très formalisées, une démonstration constante du pouvoir, un contrôle sur l'accomplissement des missions, des sanctions pour les erreurs produites².

La typologie de Cameron et Quinn est très populaire parmi les chercheurs russes travaillant sur la gouvernance universitaire, notamment la méthode élaborée par les deux auteurs pour évaluer la culture organisationnelle (OCAI - *Organizational culture assesment instrument*). La

¹Ouchi, W. G., *Markets, Bureaucracies and Clans*, Administrative Science Quarterly, March 1980, vol. 25, pp.129 – 141.

²Kudriavtsev D.I., *Traditsionnaja organizatsionnaja kul'tura vuza kak resurs soprotivlenija upravlencheskim innovatsijam* (« Culture traditionnelle d'organisation dans une université comme source de résistance aux innovations manageriales »), *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* (« Théorie et pratique du développement de la société »), 2011, n° 2, pp. 93 – 99.

méthode détermine la répartition des quatre types de culture dans l'organisation actuelle de l'université.

Soucieux d'évaluer l'impact des réformes des universités russes dans les années 2000 sur la culture organisationnelle des établissements, plusieurs recherches ont été menées dans des universités différentes selon la méthode OCAI.

Ainsi, à l'Université de Tomsk des enquêtes ont été menées deux fois : en 2001 et en 2006. La première recherche a montré que les employés de l'université sont davantage stimulés via le modèle hiérarchique, mais souhaiteraient diminuer le poids de cette composante en faveur des composantes clanique et adhocratique. Cinq ans après, le poids de la culture hiérarchique n'a pas diminué mais au contraire a augmenté, tandis que les deux autres cultures ont perdu de l'influence.

Ces résultats sont confirmés par une autre enquête, menée à l'Université de Sibérie en 2008. L'analyse a montré la pérennité de la culture hiérarchique au sein de l'Université. Pourtant, dans le système des valeurs défini également par l'instrument OCAI, la culture clanique occupe la première place (75%), suivie par la culture hiérarchique (26%), la culture de marché (17%) et la culture adhocratique (13%). Au contraire, les valeurs des dirigeants sont en grande majorité liées à la culture hiérarchique (82%), ce qui ressort des résultats de l'analyse des lettres de recommandation rédigées par les dirigeants pour les employés. Les caractéristiques qu'on rencontre le plus souvent dans ces lettres concernent la discipline, le professionnalisme, la ponctualité, l'expérience du travail¹.

Remarquons que même à la fin des années 2000 la culture « entrepreneuriale » et « créative » ne fait pas partie des valeurs des universitaires et de leurs dirigeants.

Le renforcement de la culture hiérarchique dans les universités russes est également favorisé par le contrôle d'Etat. Malgré l'arrivée de la culture « entrepreneuriale », le système

¹Bogdan N.N., Parfenova I.Y., *Organizatsionnaia kultura vuza v usloviyah reform* (« Culture organisationnelle de l'université dans le contexte des réformes »), Universitetskoe upravlenie : praktika i analiz (« Gestion de l'université : pratiques et analyse »), 2009, n° 6, pp. 17- 25 ; Mitrofanova M.V. *Monitoring korporativnoi kultury universiteta v tranzitivnoi ekonomike* (« Suivi de la culture corporative de l'université dans une économie en transition »), Izvestija Tomskogo politekhnicheskogo universiteta (« Bulletins d'informations de l'Université polytechnique de Tomsk »), 2007, n° 6, T. 311, pp. 96 – 100.

hiérarchique ne disparaît pas mais se complexifie au fur et à mesure, ce que M. Blyakher caractérise comme un phénomène d'hyperrégulation. Il étudie les changements structurels dans une université typique d'Etat dans les années 2007 – 2013, dans une période caractérisée par une haute activité de réformes du MESR. L'« établissement de l'ordre » dans l'enseignement supérieur dans les années 2000, après la décennie de « chaos », était accompagné par le renforcement de régulation d'Etat, notamment dans les domaines publics. La nécessité de répondre à des contrôles permanents de l'Etat a provoqué une croissance de la complexité de la structure administrative de l'université. Dans l'université-exemple de M. Blyakher, le nombre total des administrateurs a été multiplié par 32 depuis la fin des années 1990. Les services traditionnels s'élargissent, en même temps que de nouveaux services et postes voient le jour¹.

L'analyse de M. Blyakher trouve également une confirmation dans les observations de Grégory Raiter, nouveau vice-recteur américain du développement de l'Université de Togliatti. G. Raiter remarque que dans les universités russes il y a une tendance à la création de plusieurs « petits dirigeants », notamment pour augmenter le salaire de ce personnel. Parfois, le service comporte une seule personne². En même temps, compte tenu du grand nombre de ces « petits dirigeants », cette structure complexe manque de motivation et de responsabilité, ce qui est souvent visible lors d'introduction de nouvelles pratiques à l'université.

En France, la gouvernance des universités est fondamentalement étudiée dans les travaux de Christine Musselin et de Stéphanie Mignot-Gérard. Cependant, Christine Musselin utilise un autre modèle pour caractériser l'organisation universitaire - les « configurations universitaires ». Ce modèle « désigne le cadre au sein duquel s'inscrivent, prennent sens et se répondent, le type de gouvernement développé par les établissements, le style de pilotage adopté par la tutelle et les modes de régulations internes des disciplines »³ et permet d'expliquer la résistance des universités françaises actuelles aux réformes et aux changements de la conjoncture (internationalisation, montée de l'université entrepreneuriale).

¹ Blyakher M., *Giperregulirovanie v sisteme vysshego obrazovaniya* (« Hyperrégulation dans le système de l'enseignement supérieur »), *Otechestvennye zapiski* (« Notes de la patrie »), 2013, n° 4 (55), disponible sur <http://www.strana-oz.ru/2013/4/giperregulirovanie-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

² Krasnova V., *Universitetskaya vertikal'* (« Verticale universitaire »), le 6 février 2012, Ekspert online, disponible sur expert.ru/expert/2012/05/universitetskaya-vertikal/

³ Musselin C., *Les configurations universitaires, analyse comparative et longitudinale de l'articulation entre l'Etat, les universités et les universitaires*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Catherine Paradeise, Université de Paris 10, 2000, p. 78.

Le modèle de Christine Musselin décrit des relations complexes entre les universités, la profession et l'autorité de tutelle, mais ne précise pas quelle culture est dominante dans l'université française actuelle. Isabelle Barth, directrice générale de l'Ecole du management de Strasbourg, dans son article *L'impossible réforme des universités : une analyse par les sciences de gestion*, considère que l'université française est caractérisée non par la hiérarchie mais par la culture clanique, qui vise à « garder la perpétuation du système et sa stabilité, au nom de l'excellence académique »¹. De nombreux exemples ont été donnés : la culture de « discussion » dans les assemblées générales, commissions et conseils, le leadership fondé davantage sur les compétences académiques, des « codes transmis oralement ».

La présence d'une culture clanique dans l'organisation de l'université française est confirmée par les recherches dans le cadre de projet « Gouvernance des universités françaises »², mené également par Christine Musselin, Stéphanie Mignot-Gerard et autres. Les résultats de l'enquête auprès des enseignants-chercheurs ayant un poste à responsabilité montrent une situation controversée : « le sentiment d'être évalué et de devoir rendre des comptes est compatible avec le sentiment de disposer de marges de manœuvre importantes »³. Cependant, les répondants ressentent une absence de règles formelles et une « faible nécessité de rendre des comptes » ce qui amène les auteurs à la conclusion que le contrôle s'effectue d'une façon informelle, dans l'esprit de la culture clanique.

La culture hiérarchique est certainement présente dans les universités françaises, mais elle caractérise davantage les relations entre l'équipe de président et les doyens, à la différence de leurs homologues russes, où elle est ancrée à tous niveaux (Etat – recteur – doyens – directeurs des chaires – enseignants-chercheurs).

¹Barth I., *L'impossible réforme de l'Université : une analyse par les sciences de gestion*, Un blog Educpros.fr, le 21 mai 2013, disponible sur

<http://blog.educpros.fr/isabelle-barth/2013/05/21/l'impossible-reforme-de-luniversite-une-analyse-par-les-sciences-de-gestion/>

²Chatelain S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*, op. cit.

³Idem, p. 59.

Selon Isabelle Barth, « l'organisation clanique... ne peut évoluer qu'en modifiant en profondeur ses valeurs »¹, tandis que les réformes actuelles sont appliquées aux bureaucraties. Ceci explique la résistance des universités françaises à plusieurs réformes.

Ce chapitre a montré comment le nouveau référentiel de l'université « compétitive » s'exprime à travers diverses formes d'organisation et de régulation dans les systèmes universitaires, en France et en Russie.

Nous avons suivi la recomposition du paysage universitaire dans les deux pays. Le changement des objectifs de création des pôles universitaires a montré l'influence du nouveau référentiel de l'université compétitive. Nous avons remarqué un lien fort entre les universités françaises et le territoire, ce qui n'est pas le cas pour les universités russes.

Une étude des recompositions des services des relations internationales dans les universités français et russes nous a amené à trois conclusions. Premièrement, les universités s'efforcent de développer des stratégies de positionnement à l'international (en témoigne l'apparition des unités de réflexion stratégique au sein des universités). Ensuite, les universités sont en constante recherche d'une meilleure organisation des services (en l'espace de quelques années, les services des relations internationales des universités russes ont subi plusieurs changements). Cependant, l'organisation des universités est résistante aux changements, notamment les plus bas niveaux, difficilement contrôlés « par le haut ».

Les changements de l'environnement actuel poussent les pouvoirs centraux et les universités à introduire dans leur régulation des pratiques « entrepreneuriales ». Nous avons comparé la culture entrepreneuriale des systèmes universitaires français et russe. Au niveau des universités, la culture entrepreneuriale des universités russes s'est développée depuis les années 1990, mais à cette époque elle n'avait pas d'influence sur la qualité de la formation et de la recherche. La culture entrepreneuriale des universités françaises est depuis le début (milieu des années 2000) liée au développement de l'excellence. Au niveau de l'Etat (des programmes d'excellence, d'attractivité, etc.), nous pouvons remarquer que, généralement, ce sont des groupes d'acteurs situés sur le même territoire qui reçoivent un soutien ciblé (dans un domaine

¹ Barth I., *L'impossible réforme de l'Université : une analyse par les sciences de gestion*, op. cit.

d'excellence). En Russie, les programmes de soutien sont destinés au développement entier d'une université précise.

L'attractivité des universités dépend non seulement de leur excellence, mais aussi de leur environnement, favorable ou non au changement. Nous avons étudié les politiques des ministères des Affaires étrangères et de l'Intérieur en France et en Russie, pour comprendre si elles sont cohérentes avec la politique de renforcement d'attractivité des systèmes universitaires nationaux. Des efforts sont entrepris dans les deux pays (en Russie les réformes ne commencent que dans les dernières années). Cependant, on observe toujours un manque de coordination entre les actions des ministères, qui suivent parfois des lignes politiques différentes.

Un des freins au développement compétitif des universités françaises et russes est leurs cultures « clanique » et « hiérarchique », qui ne sont pas axées sur le résultat. Pourtant, la « verticale de pouvoir », propre également à ces deux systèmes universitaires, amène à deux types de changement : en Russie, c'est le modèle de changement « mobilisationnel », en France c'est le changement « évolutif », avec un contrôle d'Etat élargi.

CHAPITRE 2 DES RECOMPOSITIONS DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES DANS L'UNIVERSITE

Dans les développements précédents de la thèse, des changements dans les représentations d'acteurs ont été abordés via l'étude d'évolutions des institutions universitaires et d'instruments de la politique internationale, tels que la stratégie, les actions dans le domaine universitaire et les domaines voisins (politique d'immigration, de travail, de relations internationales). Toutefois, ces changements, comme nous l'avons déjà remarqué, témoignent de l'activité de personnes situées à des niveaux hiérarchiques différents (enseignants-chercheurs, administration universitaire, administration régionale et locale, ministère). Dans ce dernier chapitre, nous avons choisi de nous concentrer sur les acteurs-clés de la vie universitaire, et de suivre les changements possibles dans leurs pratiques et leurs habitudes professionnelles : l'enseignement, la recherche, les tâches administratives, la mobilité et la coopération internationale, la gestion des carrières.

Pour cette démarche, nous nous sommes appuyé sur l'interaction des institutions et des pratiques dans les théories institutionnalistes.

En étudiant le rôle des textes dans l'institutionnalisation, James R. Taylor et Elisabeth J. Van Every indiquent que « le texte qui n'est pas utilisé et cité n'est pas encore le texte »¹. De même, pour les institutions : l'institution qui n'est pas incrustée dans les pratiques n'est pas une institution. Ceci nous permet de poser la question de recherche de ce chapitre : dans quelle mesure la « nouvelle université internationalisée » est-elle exprimée dans les pratiques de ses acteurs-clés – les universitaires, quelles sont les relations entre l'internationalisation « par le haut » et « par le bas » ?

R. Greenwood² décrit le processus de l'institutionnalisation comme diffusion de processus d'innovation ; l'objet est d'abord reconnu par certains acteurs et ensuite diffusé et accepté largement. T. Lawrence et R. Suddaby ont un point de départ opposé³. Pour eux, d'un côté, les institutions sont fondées sur des pratiques légitimées et entretenues. D'un autre côté, le changement institutionnel influence la façon dont les problèmes sont formulés, l'évaluation et

¹Taylor J., van Every E., *The emergent organization: communication as its site and surface*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

²Greenwood R., Suddaby R., Hinings C. R., *Theorizing change: The role of professional associations in the transformation of institutionalized fields*, *Academy of Management Journal*, 2002, 45 (1), pp. 58-80.

³Lawrence T.B., Suddaby R., *Institutions and institutional work*, dans Clegg S. R., Hardy C., Lawrence T. B., Nord W. R. (éd.), *Handbook of organization studies*, 2nd Edition, London, Sage, pp. 215-254.

l'organisation quotidienne du travail. Ainsi, l'évolution des pratiques peut être le résultat d'un changement institutionnel qui influence les règles, les valeurs, les mythes, les représentations.

Dans le domaine universitaire, en parlant des façons d'agir et de penser, on se réfère à la « culture académique ». Le terme « culture académique » est utilisé souvent comme une métaphore plus que comme un terme défini *stricto sensu*. Parfois, on le comprend comme le trait spécifique d'un établissement (« la culture académique de l'Université d'Oxford »). Les scientifiques de ce pays supposent l'existence de plusieurs cultures académiques dont chacune correspond à une institution. Parfois, le terme de culture académique se réduit à l'éthique professionnelle des universitaires ou des étudiants. Dans notre thèse nous comprenons le terme comme l'ensemble des pratiques et des représentations propres à la société académique d'un pays (région, université) à un moment donné. Ainsi, on peut reformuler la question de recherche de la façon suivante : dans quelle mesure la culture académique en France et en Russie évolue-t-elle sous l'influence de l'internationalisation ?

Dans le chapitre présent, il s'agira d'abord de saisir les changements des pratiques dans les activités quotidiennes des enseignants-chercheurs (section 1). Ensuite, une analyse plus approfondie d'instruments de l'internationalisation – les programmes de double diplôme - sera entreprise (section 2). Enfin, nous nous poserons la question de la reproduction des normes de la société académique russe et française dans le monde globalisé (section 3).

Section 1. L'évolution des pratiques des universitaires

Dans les travaux sur l'internationalisation des universités deux modalités du phénomène sont souvent distinguées : l'internationalisation *at home* et l'internationalisation *abroad*. Selon Jane Knight, l'internationalisation *at home* (« à la maison ») se réfère aux activités sur le campus qui aident les étudiants internationaux à développer les compétences internationales et interculturelles : cours de langue étrangère, ambiance internationale, activités interculturelles¹. Quant à l'internationalisation *abroad* (« à l'étranger »), ce sont toutes les formes de l'éducation « à travers » les frontières : mobilité d'étudiants, d'enseignants, de chercheurs, de programmes, de projets².

Généralement, le terme de l'internationalisation *at home* ou de l'internationalisation *abroad* relève de l'enseignement supérieur et se concentre sur les étudiants. Le développement présent de notre étude prend en compte les deux types de l'internationalisation, mais se réfère davantage aux enseignants-chercheurs et à leurs activités.

La première sous-section traitera la question de l'évolution des pratiques des universitaires dans l'enseignement et la recherche, tandis que la seconde abordera les activités des enseignants-chercheurs et des étudiants liées à la mobilité internationale.

Sous-section 1. De nouvelles pratiques dans le travail du personnel académique

L'internationalisation de l'université ne comprend pas seulement le renforcement de la mobilité des personnes ou des programmes l'étranger, mais également la création d'un environnement international sur le campus. Cette sous-section fait apparaître l'importance de l'international dans les activités principales des universitaires : l'enseignement et la recherche.

A travers l'analyse de la littérature sur la pédagogie et l'étude de cas sur le terrain, nous rechercherons les motivations des universitaires pour internationaliser leurs méthodes d'enseignement et le contenu des cours, ainsi que les difficultés rencontrées (§1.1.). Ensuite, il s'agira de définir comment évoluent les références des enseignants-chercheurs dans le nouveau

¹ Knight J., *Internationalization of higher education: new directions, new challenges* (IAU 2nd Global Survey report), Paris, IAU, 2006.

² Knight J. *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, Journal of Studies in International Education, March 2004, Vol. 8, n° 1, pp. 5 – 31.

monde globalisé : sont-ils toujours attachés à la société académique locale, ou se réfèrent-ils plus souvent à la science internationale (§1.2.). Finalement, l'influence de l'internationalisation sur les pratiques de recherche et le positionnement d'un chercheur dans la société académique globale sera étudiée (§1.3.).

§1.1. Enseignement et nouvelles pratiques pédagogiques

L'enseignement supérieur connaît partout des changements sans précédents depuis trente ans, comme le montrent différents travaux de l'UNESCO (réseau GUNI¹) et de l'OCDE (programme IMHE²). Ces changements s'inscrivent dans un mouvement de rénovation pédagogique, soutenu en Europe par le processus de Bologne. L'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le paysage de l'enseignement supérieur a contribué à la promotion de modèles pédagogiques centrés sur les étudiants. Au milieu des années 2000, l'Association européenne pour le management de la qualité de l'enseignement supérieur (ENQA – *European Association for quality insurance in higher education*) a attiré l'attention sur la question de l'excellence de l'enseignement en définissant des lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

En même temps, l'idée de l'internationalisation *at home* est de plus en plus discutée. Dans les débats européens, cette idée est apparue comme une conséquence de l'échec partiel du programme Erasmus fondé entièrement sur le schéma de mobilité. Dans l'article *Internationalisation at home – theory and praxis*, Bengt Nilsson a soulevé certaines questions fondées sur le fait qu'après plus de 10 ans d'existence du programme, 10 % des étudiants seulement participent à la mobilité vers d'autres universités³. Cet article a été bien accueilli, avec plus de 80 représentants de 50 pays exprimant leur intérêt à discuter de l'internationalisation *at home* et à former un réseau autour de ce sujet. *The Internationalization at home special interest*

¹Global University Network for Innovation (en français « Réseau universitaire mondial pour l'innovation »).

²Institutional Management in Higher Education (en français « Management institutionnel dans l'enseignement supérieur »).

³Nilsson, B., *Internationalisation at home – theory and praxis*, European Association for International Education Forum, n° 12, OCDE, 2002.

group au sein de l'EAIE est ainsi né, a été reconnu comme *EAIE Executive Board* en 1999. L'objectif principal de l'organisation est la réflexion sur un autre aspect de l'enseignement qui couvre aussi les besoins des étudiants non mobiles, notamment via le développement de curriculum international de l'esprit international sur le campus.

En étudiant les documents stratégiques ou programmatiques actuels des universités, on constate que l'internationalisation *at home* concerne majoritairement des actions liées aux langues étrangères ou aux activités interculturelles. Par exemple, voici le programme de l'internationalisation *at home* de l'Université de Hambourg affichée sur son site web officiel :

- «PIASTA – *Intercultural living and learning* » offre d'activités culturelles ainsi que de conseil aux étudiants allemands et étrangers ;
- *International Welcome Week* offre aux étudiants de première année d'un riche programme interculturel ;
- *Certificate Intercultural Competence* reconnaît et atteste les compétences internationales et interculturelles des étudiants et des employés de l'université ;
- « *Buddy Program* » rassemble les étudiants allemands et étrangers pour qu'ils puissent profiter d'un soutien mutuel ;
- un nombre croissant de cours en anglais ;
- introduction des cours de master en anglais pour attirer plus d'étudiants internationaux ;
- possibilité d'effectuer le doctorat en anglais ouvrant les portes aux candidats internationaux ;
- recrutement d'universitaires internationaux ;
- promotion des échanges internationaux»¹.

Tandis que l'attention est portée sur le renforcement de l'usage des langues étrangères et sur les activités interculturelles, l'internationalisation des pratiques pédagogiques n'est pas mentionnée dans les documents programmatiques. Cette situation peut être en grande partie liée à

¹Site officiel de l'Université de Hambourg ,
disponible sur http://www.uni-hamburg.de/internationales/profil/internationalisierung-at-home_e.html

la notion même de pédagogie dans le troisième cycle.

S'il existe une littérature importante sur les pratiques des enseignants du supérieur, les recherches consacrées au développement pédagogique restent peu nombreuses. L'idée de la formation à l'enseignement peut être « ressentie aussi bien comme une tendance à la déprofessionnalisation qu'à la professionnalisation »¹. Dans ce contexte, la valorisation de la fonction enseignante représente aujourd'hui un enjeu crucial pour les établissements, notamment suite à l'importance croissante de la fonction de recherche dans l'agenda de l'universitaire.

Ceci nous a amené à poser la question de la formation tout au long de la carrière des enseignants du supérieur et de la valorisation de l'international dans leurs activités.

Dans la littérature anglophone il existe de nombreux ouvrages sur l'internationalisation dans l'enseignement (« *internationalization of teaching and learning* ») qui est généralement définie comme « le processus par lequel les éléments internationaux sont incorporés dans le contenu des cours, les ressources internationales sont utilisées dans la lecture, et les méthodologies pédagogiques appropriées à la diversité culturelle d'étudiants sont mises en œuvre »². Des centres d'excellence d'enseignement sont créés auprès des universités (par exemple, le *Centre for teaching excellence*, Université de Waterloo), des projets sont lancés pour des raisons similaires : « *Think global* » à l'Université de Sheffield, le projet visant à soutenir l'internationalisation de l'enseignement. De nombreux colloques autour de ce thème sont organisés par l'*Association of International Educators* (NAFSA) aux Etats-Unis.

En Russie, la formation initiale des enseignants du supérieur s'effectue via l'*aspirantura* qui comprend un stage pédagogique d'un mois environ. L'*aspirant* peut également assumer des fonctions d'enseignant lors de ses années de thèse, sous forme de contrat à durée déterminée.

Les enseignants des universités ont droit aux cours de qualification tous les trois ans dans plusieurs centres de formation. Evidemment, il serait difficile, voire impossible d'étudier les programmes de ces centres pour définir la présence de l'internationalisation en leur sein. Cependant, les articles scientifiques et les thèmes des séminaires interuniversitaires proposés

¹Endirizzi L., *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*, Dossier d'actualité veille et analyses, n° 64, septembre, 2011,

disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

²Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G., Preece, A., *Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives*, Canadian Journal of Higher Education, 2007, n° 37 (1), p 70.

permettent de voir que le sujet de l'internationalisation dans l'enseignement est majoritairement concentré sur les compétences linguistiques des enseignants ou sur l'usage des TIC.

De même pour la France, où les doctorants enseignent souvent en tant que vacataires, attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER) ou sur contrat doctoral¹. Auparavant, les centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES), mis en place en 1989, dispensaient des formations réservées aux allocataires-moniteurs. La disparition de ce statut a supprimé le seul dispositif formel au niveau national destiné à former les futurs enseignants-chercheurs français et a entraîné la relocalisation de la mission de formation à des niveaux locaux. Ainsi, différents modèles de formation émergent qui répondent à des conceptions divergentes de l'apprentissage du métier d'enseignant. Ils sont mis en œuvre par des acteurs variés, ce qui est à l'origine de débats chez les universitaires travaillant sur les questions de formation des enseignants du supérieur².

En France, la pédagogie universitaire tend à attribuer plus d'attention aux questions de la diversité culturelle des étudiants et de son bienfait pour l'enrichissement des cours. Pourtant, l'internationalisation n'est pas une dimension très visible dans la littérature pédagogique française. Par exemple, dans la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, aucun article ne traite cette question.

Des études différentes signalent pourtant le manque de formation à l'enseignement pour les doctorants et même pour les enseignants du supérieur en France³. Dans l'enquête des enseignants-chercheurs en psychologie menée par la Commission pédagogique de l'Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU) les réponses indiquent, en effet, que la formation s'acquiert, d'abord, dans le cadre de la pratique (94 %). Le soutien et le partage d'expérience avec les collègues et lors de réunions pédagogiques sont relativement peu mentionnés, comparativement à cette auto-formation (31 %). Les réunions pédagogiques semblent n'avoir que peu de valeur de formation (16 %). Pourtant, les commentaires très divers des enseignants-chercheurs, mentionnés dans la rubrique « autre », témoignent de la recherche de

¹Sémel B., *Enseigner pendant le doctorat : formation et socialisation au métier d'enseignant-chercheur*, Hypothèses, le 11 septembre 2013, disponible sur <http://act.hypotheses.org/3529>

²*Idem.*

³Paivandi S., *L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université*, *Revue française de pédagogie*, 2010, n° 172, pp. 29-42 ; Kapp Sebastien, *Enseigner à l'université pendant la thèse : le parcours du combattant*, 30 septembre 2012, disponible sur <http://act.hypotheses.org/2158> ; Vourch R., *Les doctorants. Profils et conditions d'études*, Rapport de l'observatoire de la vie étudiante, n° 24, 2010 ; Cuisinier F., Gay M.-C., Jeoffrion C., Schneider B., *Regards actuels des enseignants-chercheurs sur leur métier : enquête auprès des enseignants-chercheurs de psychologie*, *Bulletin de psychologie* 2/2006, n° 482 pp. 237-249.

supports qui visent à définir le cadre des pratiques d'enseignement¹.

Le manque de formation pédagogique s'accompagne du fait que la dimension internationale des enseignements n'est pas suffisamment prise en compte lors d'évaluation de l'enseignant.

En France, l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs est en général très contestée². A l'heure actuelle, l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs est réalisée soit au niveau national par le Conseil national des universités (CNU), soit au niveau local par l'établissement, par son conseil d'administration ou son conseil scientifique, selon des procédures multiples en fonction des motifs d'évaluation. Cependant, l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs se concentre principalement sur leurs travaux de recherche, et tend à sous-estimer les autres aspects de leurs missions, telles que la performance pédagogique. De surcroît, ce type d'évaluation est conduit *a posteriori* sur la performance et n'intervient pas en anticipation des besoins des enseignants-chercheurs, en particulier dans l'élaboration de leurs stratégies de formation.

Voici l'exemple des critères et des modalités d'évaluation des enseignants de l'université en France :

- « responsabilités assumées (responsabilités d'unités, d'unités de valeur, de modules en formation initiale de l'établissement, en master, en école doctorale) ;
- usage des innovations pédagogiques ;
- encadrement (hors activités de recherche) ;
- production de documents d'enseignements, réalisations pédagogiques »³.

Ainsi, le seul critère correspondant à l'évaluation de l'internationalisation peut être inclus dans les « innovations pédagogiques », ceci n'étant cependant pas précisé.

En Russie, la « liste d'évaluation » d'un enseignant inclut un seul critère lié à

¹Cuisinier F. *et al.*, *Regards actuels des enseignants-chercheurs sur leur métier : enquête auprès des enseignants-chercheurs de psychologie*, *op. cit.*

²Voir Partie 1, chapitre 1, section 2.

³Guillot D., Dupont A., *L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan*, Rapport au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois, le 26 mars 2013, disponible sur <http://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-44617.html>

l'internationalisation : le nombre des cours réalisés en langue étrangère¹. Cependant, c'est à l'université de définir s'il y a des suppléments de salaire pour cette initiative.

Toutefois, plusieurs études montrent que la régulation des pratiques à travers le contrôle, les mesures de performances et les dispositifs de récompense ont des effets limités sur la qualité de l'enseignement².

§1.2. L'internationalisation de l'enseignement : étude de terrain en France et en Russie

Dans le paragraphe précédent nous avons vu qu'à l'heure actuelle les formations à l'internationalisation et l'évaluation n'ont pas encore acquis une influence importante dans les pratiques d'enseignants. Nous avons ensuite fait une hypothèse postulant que le profil d'enseignant et son environnement sont les leviers principaux de développement de l'internationalisation dans ses pratiques pédagogiques.

Le fait que les représentations influencent directement les pratiques a été bien établi par la recherche, dans les travaux de K. Trigwell et M. Prosser, L. Langevin³. Des études de R. Boyer et C. Coridian ont également montré que le contexte disciplinaire et l'environnement de travail jouent un rôle important pour les pratiques d'enseignement⁴. Cette base théorique nous a motivé pour effectuer une étude de terrain, afin de comprendre les raisons des évolutions des pratiques d'enseignement à l'université.

¹ Kuznetsova L.G., Khudzhina M.V. *Problemy razrabotki sistemy otsenki dejatel'nosti prepodavatelja vuza v uslovijakh realizatsii obrazovatel'nykh programm* (« Problèmes d'élaboration d'un système d'évaluation des activités des enseignants d'université dans les conditions de réalisation des programmes de formation »), Internet-zhurnal « Naukovedenie » (« Internet-magazine « Etudes sur la science »), n° 1 (14), 2013, pp. 1- 8.

² Fanghanel J., Trowler P. R., *New academic identities for a new profession? Situating the teaching dimension of the academic role in a competitive enhancement context*, papier présenté à la conférence RESUP, http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/FANGHANEL%20et%20TROWLER_RESUP2007.pdf ; Paquay L., Van Nieuwenhoven C., Wouters P. (dir.) *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck, 2012.

³ Trigwell K., Prosser M., *Development and use of the approaches to teaching inventory*, Educational Psychology Review, 2004, vol. 16, n° 4, pp. 409-424 ; Langevin L., Bilodeau H., Boisclair M., Bracco M.-A., *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action* Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2007.

⁴ Boyer R., Coridian C., *Transmission des savoirs disciplinaires: Une comparaison histoire/sociologie*, Sociétés contemporaines, 2002, n° 48, pp. 41-61.

Nous avons utilisé trois types de sources. Premièrement, notre propre expérience dans les deux établissements russe et français (l'URAP et l'Université de Bordeaux) a été mise en valeur. Ensuite, des entretiens avec les enseignants-chercheurs, tant à Bordeaux qu'à Moscou (50 personnes environ), ont permis de découvrir leurs pratiques pédagogiques et de recherche. Finalement, une enquête qualitative a été menée auprès d'étudiants russes, français et étrangers en France et en Russie. Les étudiants enquêtés ont fait leurs études tant dans les universités des deux capitales, que dans des universités régionales.

Une attention particulière a été portée à la diversité des champs disciplinaires dans lesquels travaillent ou étudient les enquêtés.

Les entretiens avec les universitaires avaient pour objectif la découverte de leur profil et de leur expérience précédente, tandis que dans la conversation avec les étudiants nous nous sommes davantage axé sur les pratiques d'enseignement dans leurs classes.

Nos questions abordent les sujets que nous considérons comme caractéristiques de l'internationalisation des pratiques d'enseignement :

- L'attitude par rapport aux étudiants étrangers dans le groupe : assistance particulière, mise en valeur de la différence culturelle des étudiants pendant les discussions ;
- L'usage d'une langue étrangère dans l'enseignement, tant à l'oral que dans la littérature à étudier ;
- La prise en compte de la dimension internationale dans l'enseignement : la comparaison avec des cas d'étude étrangers.

Les questions que nous avons posées concernaient l'internationalisation des pratiques pédagogiques, sans aborder l'organisation des programmes ou les périodes de mobilité des étudiants. Toutefois, la faible présence du phénomène de l'internationalisation *at home* dans l'activité quotidienne des étudiants se révèle par leur incompréhension fréquente des questions. Malgré les questions formulées d'une façon précise, les réponses de plusieurs d'entre eux ont abordé la mobilité académique, la présence d'étudiants ou d'enseignants étrangers dans la classe, en montrant ce qu'ils considèrent constituer la seule forme d'internationalisation de l'enseignement.

Notre enquête a montré une différence importante entre situations des universités en Russie et en France.

Le nombre d'étudiants étrangers dans les groupes russes est très réduit, voire inexistant dans la plupart des universités, sans compter qu'environ la moitié des étudiants étrangers provient des pays de la CEI. Toutefois, les étudiants étrangers ont été très nombreux dans certains établissements à l'époque de l'Union soviétique et sont actuellement concentrés dans les mêmes universités, mais en moindre quantité. Cette situation amène à deux conséquences pour les enseignants. D'un côté, elle explique (et maintient) l'absence d'expérience d'enseignement pour les étudiants étrangers ou d'usage de cultures différentes dans les pratiques d'enseignement d'une majorité d'universitaires. D'un autre côté, une méthode très développée de pédagogie d'enseignement aux étrangers a été élaborée dans les centres-clés d'éducation pour les étrangers, tels que l'URAP, l'Université d'Etat de Moscou. Elle est également utilisée maintenant dans les mêmes universités, mais majoritairement par les enseignants de langue russe, ou par les enseignants très âgés, formés dans les années 1960 – 1970. Cependant, les méthodes pédagogiques n'ont pas été renouvelées avec le développement de l'internationalisation dans les dernières décennies.

Ainsi, la présence d'étudiants étrangers dans un groupe russe passe généralement inaperçue, indépendamment des disciplines enseignées. En outre, il faut remarquer le caractère souvent non participatif des cours dans les universités russes et la maîtrise insuffisante de la langue russe par les étudiants étrangers, notamment dans les sciences humaines et sociales. Souvent, on remarque que l'attitude des enseignants envers les étrangers est plus souple, leurs travaux sont évalués d'une façon différente que ceux des étudiants nationaux.

En France, les étrangers sont beaucoup plus présents dans les groupes, mais, selon les enquêtés, leur situation reste la même. Presque chaque répondant a remarqué avoir des étudiants étrangers dans son groupe ou a été étudiant étranger lui-même, mais souvent leur présence est également « invisible » pour les enseignants. Les enquêtés ont confirmé que l'évaluation des étudiants étrangers n'est pas différente de celle des étudiants français.

La lecture de la littérature en langues étrangères dépend de la spécialisation: ainsi, les sciences et technologies et l'économie ont montré un intérêt plus élevé envers les articles en anglais. Les sciences humaines utilisent davantage de littérature en langue nationale, ce qui est

également dû au fait que l'anglais n'est pas la langue prépondérante dans ce domaine.

Le manque de connaissance de langues étrangères chez les enseignants et les étudiants est désigné comme la première raison de l'absence de l'internationalisation dans la classe (cours en langue étrangère, usage de la littérature étrangère) par les deux catégories de répondants. Comme l'évaluation des enseignants ne prend pas en compte toutes les initiatives d'internationalisation dans la pédagogie, ceci devient une affaire individuelle de chaque universitaire et dépend de son expérience et de sa personnalité. Ainsi, les universitaires qui effectuent de la recherche et participent activement à des conférences nationales et internationales sont plus sensibles à l'internationalisation dans la classe. Selon les étudiants, ils sont « curieux » et « intéressés », ils peuvent expliquer le matériel en anglais, si besoin, et recourent davantage à la littérature étrangère pendant les cours.

Cependant, si en France les universitaires dans leur majorité sont amenés à faire de la recherche pour être évalués, en Russie, étant donné le nombre de cours par semaine, beaucoup moins d'enseignants ont du temps pour être de vrais « chercheurs »¹.

Dans le même temps, certaines initiatives rencontrent une incompréhension chez les collègues qui préfèrent l'enseignement « classique ». Un étudiant russe (sciences et technologies) nous a donné l'exemple de son enseignant qui avait travaillé dans une université aux Etats-Unis et ensuite enseigné dans une université russe en utilisant un manuel américain. Ses collègues, en le traitant d'« expérimentateur », ne faisaient pas confiance à ses méthodes et à son manuel.

Il nous paraît important de souligner la différence entre les grandes écoles et les universités dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement. Ayant obtenu un diplôme d'université et un diplôme d'une grande école française (dans le domaine du droit des affaires), un de nos enquêtés indique des différences importantes dans le processus d'étude. Malgré le fait que dans les deux établissements l'enseignement était dispensé en français, et que dans le groupe les étrangers constituaient la minorité absolue, la différence est claire. Dans la grande école 30 % des cours étaient donnés en anglais (même par les enseignants français), la littérature en anglais constituait une partie obligatoire des cours. Environ la moitié des professeurs prêtaient une attention particulière à la dimension interculturelle lors de discussions. Les enseignements à l'université

¹Voir Partie 1, chapitre 1, section 1.

sont restés, eux, purement nationaux.

Ces conclusions sont valables pour les universités tant régionales que dans la capitale. Généralement, les sciences humaines et sociales, le droit et la médecine apparaissent moins internationalisés dans la classe que d'autres spécialités telles que les sciences et les technologies, la chimie, l'économie.

§1.3. Devenir un chercheur d'excellence : quel rôle pour l'international ?

Nous avons vu que les pratiques pédagogiques d'enseignants-chercheurs varient en fonction des profils, notamment des activités de recherche. Dans ce contexte, la question suivante se pose : dans quelle mesure l'internationalisation influence-t-elle les pratiques de recherche et le positionnement du chercheur dans la société académique globale ?

La question de recherche de ce paragraphe nous amène à envisager une autre référence qui apparaît à l'horizon de toutes les universités - le « chercheur d'excellence ». Il n'existe pas de définition commune de ce terme, qui est utilisé en France davantage que dans les pays anglo-saxons. Généralement, sous « chercheur d'excellence » on comprend « une personnalité de très haut niveau scientifique » (appel à projet « Chercheur d'excellence » de la région Lorraine, 2014)¹. Dans le même appel à projets on voit que c'est une personne qui possède « une reconnaissance internationale dans son domaine de compétence » et un indice h important². Ainsi, la dimension internationale des recherches est une dimension obligatoire pour l'excellence. En outre, l'indice h évalue le chercheur individuel en fortifiant la concurrence.

La question d'appartenance à l'international peut être abordée sous deux angles. D'un côté, c'est la pratique « active » - la référence à des scientifiques étrangers -, d'un autre côté, la pratique « passive » – la reconnaissance par l'environnement académique étranger. Malgré l'idée répandue de l'internationalité « naturelle » de la science, la réalité montre qu'au niveau d'un chercheur

¹ Appel à projet « Chercheur d'excellence », la région Lorraine, 2014, disponible sur <http://eureka.lorraine.eu/jahia/webdav/site/eureka/shared/Actus/2014/AAPChercheurExcellence2014.pdf>

² *Idem*.

l'engagement local peut encore prévaloir. Nous nous sommes alors demandé quel rôle est accordé à l'international dans le travail des chercheurs.

Les entretiens avec les enseignants-chercheurs, les post-doctorants et les doctorants de Moscou et de Bordeaux ont servi de base pratique de cette étude.

Notons qu'en général les particularités de l'ouverture internationale d'un chercheur dépendent de la discipline dans laquelle il travaille, ainsi que de la langue de travail (du pays). Ainsi, les sciences humaines et sociales, les lettres qui sont porteurs de la culture du pays se tournent moins souvent vers la société internationale pour la reconnaissance. Dans le cas des sciences dures, l'internationalisation, notamment grâce à la langue anglaise, est devenue une obligation.

En premier lieu, nous nous intéresserons à l'appartenance des enseignants-chercheurs à la société internationale ou à la société locale (chaire, faculté, université).

Ici, les apports de deux auteurs nous sont utiles. Premièrement, Christine Musselin a montré que le sentiment d'appartenance des universitaires à leur établissement était particulièrement rare en France, ce qui amène, dans certains cas, à des situations de dispersion voire de disparition. L'affiliation à l'unité (composante, département, laboratoire) ou à la discipline semblait rester plus forte par rapport à l'appartenance institutionnelle¹.

Le développement d'un « sentiment d'appartenance » est, dans ce contexte, revendiqué comme un objectif croissant des organisations universitaires. En témoigne par exemple le rapport conjoint de la Caisse des dépôts et de la Conférence des présidents d'université, qui consacre un chapitre à ce sujet pour conclure : « Ce sujet du sentiment d'appartenance quoique difficile mérite d'être traité. Toutefois il ne se décrète pas. Il ne peut se résumer à la publication d'un annuaire des anciens par exemple. En revanche il renvoie ou fait écho à une image de l'université. Il résulte donc d'une politique globale et cohérente sur les conditions d'accueil et les conditions d'études des étudiants notamment dans les premières années ainsi que sur une politique de communication »². En outre, les nouvelles universités françaises fusionnées, parmi lesquelles l'Université de Bordeaux, effectuent un travail important de création d'une nouvelle image et du sentiment d'appartenance à la nouvelle institution (par exemple, via la signature dans les

¹Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

²Pierronet R., *A la recherche du sentiment d'appartenance*, le 16 octobre 2013, disponible sur <http://blog.educpros.fr/romain-pierronet/2013/10/16/a-la-recherche-du-sentiment-dappartenance-12/>

publications scientifiques).

L'étude déjà mentionnée sur la gouvernance des universités françaises révèle que le lien qu'entretiennent les enseignants-chercheurs français avec leur université devient de plus en plus fort. Plus de 80% des personnes interrogées lors de l'étude estiment importante leur affiliation à leur établissement. Ce sentiment d'affiliation se traduit également en pratiques concrètes, car 87,3% déclarent être attentifs à faire figurer le nom de leur établissement sur leurs publications¹.

L'identification des universitaires est associée au transfert des normes professionnelles qui jouent un rôle-clé dans le fonctionnement de l'université. Si Christine Musselin aborde le sujet du point de vue de l'appartenance institutionnelle et des valeurs de l'université, la chercheuse russe Maria Yudkevich se penche sur la question de l'environnement académique à partir du thème « clos / ouvert » et de son influence sur le travail de l'universitaire. Une enquête a été menée par son groupe de travail sur le localisme académique, dans l'objectif de comprendre comment l'environnement académique clos influe la communication professionnelle et la stratégie de publication des chercheurs russes.

Maria Yudkevich divise les enseignants-chercheurs répondants en deux groupes – les *insiders*, qui ont été diplômés dans la même université, et les *outsiders* qui sont arrivés d'ailleurs. Les universitaires nommés *insiders* ont constitué la moitié des répondants, ce qui montre que le recrutement local est une pratique très répandue dans les universités russes².

L'affiliation des *insiders* à leur chaire est remarquable et se confirme par leurs pratiques de publication ou de formation. Ainsi, les *insiders* ont davantage l'habitude de publier dans les revues locales de l'université (41 % contre 33 % pour les *outsiders*). Ils s'adressent également à leurs collègues ou au directeur de la chaire pour des questions d'enseignement et de recherche (35 % aux collègues de la chaire, 42 % au directeur, 13 % aux collègues d'autres universités). Pendant la rédaction d'un cours les *insiders* s'orientent sur les cours similaires de la même université. Ainsi, du point de vue des universitaires *insiders*, les collègues de leur domaine influencent leurs pratiques d'enseignement et de recherche moins que leurs collègues de la chaire (65 %)³.

¹ Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., *La gouvernance des universités françaises : pouvoir, évaluation et identité*, op. cit, p. 64.

² Voir le même chapitre, section 3.

³ Sivak E., Yudkevich M., *University inbreeding: an impact on values, strategies and individual productivity of*

Sans prétendre être représentative pour toutes les universités russes, l'enquête montre que l'affiliation à la chaire, conditionnée par l'histoire et la situation économique des universités en Russie, reste très forte pour la majorité du personnel académique. Cette habitude est à rapporter à la non prise en compte d'une concurrence nationale ou internationale et contribue en partie au moins à conserver fermée la société académique russe.

La fermeture de la société académique russe n'est pas un phénomène nouveau. Si dans les dernières décennies elle a été conditionnée tout particulièrement par la pauvreté des universités et leur incapacité à attirer des jeunes diplômés, la tendance générale remonte aux années 1930. La recherche réalisée par l'historien D. Alexandrov étudie la stratégie communicative des chercheurs soviétiques de cette époque et souligne que ce phénomène de fermeture n'est pas initialement lié à la confrontation politique avec les pays capitalistes. Il en conclut que la raison principale est la consolidation de la société scientifique russe et son lien fort avec la société socio-économique qui provoque « l'orthodoxie intellectuelle ». Ainsi, l'*establishment* académique est enraciné dans le système national de la science et s'intéresse prioritairement, jusqu'à maintenant, au soutien des revues nationales¹.

À l'heure actuelle, les publications en anglais dans des revues étrangères sont mentionnées comme un élément important de la stratégie de développement de chaque université russe et sont souvent récompensées.

En France, la situation est différente : le fait que les revues françaises citaient plus souvent la littérature étrangère que la leur a été noté encore dans les années 1970, notamment en lien avec la protection des revues françaises². La recherche d'une reconnaissance internationale est ainsi une pratique plus ancrée dans la société académique française par rapport à celle de la Russie, où la motivation provient en grande partie du « haut ».

faculty members, National University Higher School of Economics, 2012, disponible sur <http://ssrn.com/abstract=1996417>.

¹ Aleksandrov D.A., *Pochemu sovetskie uchenye perestali pechatatsja za rubezhom : stanovlenie samodostatochnosti i izolirovannosti sovetskoj nauki, 1914 - 1940* (« Pourquoi les scientifiques soviétiques ont arrêté de publier à l'étranger : l'établissement d'autosuffisance et d'isolation de la science soviétique, 1914 – 1940 »), *Zhurnal « Voprosy istorii estestvoznaniia i tekhniki »* (« Revue « Questions de l'histoire des sciences de la nature et des techniques »), 1986, n° 3, pp. 3-24.

² *Publication de la recherche originale, L'article scientifique ou médical*, disponible sur <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/55849-carrefour-iii-publication-de-la-recherche-originale.pdf> ; Aborn P. K., *Les scientifiques français devraient-ils publier en anglais ?* dans *L'avenir du français dans les publications et les communications scientifiques et techniques*, Les conférences et les communications, Vol.1, Montréal, 1 – 3 novembre 1981.

Outre l'excellence de l'institution d'affiliation, la dimension d'« excellence personnelle » est mise en avant lors des dernières décennies. Traditionnellement le résultat du travail d'un scientifique s'évaluait par le nombre d'articles, ensuite par les citations et finalement en 2005 l'indice h a été inventé. L'indice h quantifie la productivité et l'impact d'un scientifique en fonction du niveau des citations de ses travaux. Un chercheur dont l'indice h est important permet à l'université de monter dans les classements, ce qui provoque des « guerres » pour les meilleurs chercheurs nationaux et étrangers. Plusieurs articles parus récemment portent ainsi sur la concurrence des universités et des grandes écoles pour attirer des professeurs « *stars* » dans leurs domaines¹.

¹ Dorion A.-N., *Ces profs «superstars» rémunérés à prix d'or*, Le Figaro, le 6 novembre 2012, disponible sur <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/ces-profs-superstars-remuneres-a-prix-d-or-364/> ; Pech M.- E., *Ces professeurs étrangers recrutés par les facs*, Le Figaro, le 25 juin 2010, disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/05/25/01016-20100525ARTFIG00803-ces-professeurs-etrangeers-recrutes-par-les-facs.php>

Sous-section 2. Internationalisation « abroad » : la mobilité des enseignants-chercheurs face aux obstacles pratiques

Le terme d'internationalisation *abroad* réfère souvent aux étudiants et à l'enseignement supérieur, car les flux de mobilité d'étudiants sont nettement plus importants que les flux d'universitaires ou d'administrateurs. Cependant, dans cette sous-section nous prêterons davantage d'attention aux chercheurs comme porteurs principaux de la culture universitaire internationalisée.

Le premier paragraphe est ainsi consacré aux formes de coopération entre les enseignants-chercheurs, avec la question principale suivante : observe-t-on des changements dans les coopérations internationales des enseignants-chercheurs ? Ensuite, la question de l'évolution des demandes et des besoins concernant l'accueil dans l'université sera abordée (§2.2.). Pour finir, nous reviendrons sur le sujet de la mobilité des étudiants et de son influence sur leur parcours (§2.3.).

§2.1. Mobilité des chercheurs et formes de coopération internationale scientifique

En raison des multiples types existants de mobilité du personnel universitaire, les statistiques sont difficiles à élaborer. Actuellement, il est possible d'avoir des statistiques de mobilité dans le cadre des programmes européens tel qu'Erasmus, ou bien américain, tel que Fulbright. Mais la mobilité peut également avoir lieu dans le cadre de la coopération entre des équipes de recherche ou des établissements, ce qui est difficilement mesurable.

Une part très importante de la mobilité internationale de courte et de longue durée effectuée par les universitaires, est organisée grâce à des coopérations *ad hoc*. Celles-ci s'inscrivent dans le cadre d'accords formels signés avec des établissements étrangers. La participation des chercheurs aux diverses manifestations, telles que les colloques, séminaires, réunions liées à des programmes de recherche, ainsi que les mobilités de plus longue durée grâce aux *visiting professor fellowships*, figurent parmi les retombées de ces initiatives. Peu structuré, ce type de mobilité est très difficile à appréhender statistiquement.

Nous devons donc prendre appui sur plusieurs enquêtes. Des données statistiques

concernant ce sujet en France peuvent être trouvées dans les travaux de Mohammed Harfi sur la mobilité académique¹, les études de l'Agence Education Formation France (actuellement l'Agence Erasmus+ France) et du Centre international d'études pédagogiques², ainsi que dans les documents du processus de Bologne³. Toutefois, les statistiques concernent majoritairement les chercheurs entrants et les doctorants. Par exemple, dans le Rapport de 2013 sur l'état de l'emploi scientifique en France, un seul diagramme concernant les scientifiques français a été présenté : sur 14000 jeunes chercheurs diplômés chaque année 20% effectuent un post-doctorat à l'étranger. D'autres informations concernent les scientifiques étrangers en France⁴.

Du côté russe, la mobilité des universitaires est encore plus mal connue, les informations des études spécialisées ayant un caractère prescriptif et normatif et reposant sur des données fragmentaires. De surcroît, le dernier rapport de la mise en œuvre du processus de Bologne n'a pas été réalisé en 2012.

Une étude menée à l'Ecole des hautes études en sciences économiques sur la mobilité et le changement de statut social des chercheurs est un des peu nombreux travaux qui présentent des statistiques sur la mobilité des universitaires en Russie. Cette étude est réalisée dans le cadre du projet de l'OCDE, d'Eurostat et de l'Institut des statistiques de l'UNESCO « *Careers of doctoral holders* »⁵. Plus de 3400 personnes ayant le grade de *kandidat* ou de *doktor* ont été questionnées via un entretien privé. L'étude permet de comparer l'activité internationale des universitaires et des chercheurs dans les organismes scientifiques, avec une conclusion : les chercheurs sont de plus en plus actifs à l'international.

L'étude a montré que plus de 30 % des répondants n'ont jamais participé à aucune forme de coopération internationale. Les professeurs et les responsables des chaires sont plus actifs à l'international que les jeunes enseignants, notamment sans un degré scientifique⁶.

¹Harfi M., *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Commissariat général du plan, 2005.

²Hookey J., Bonnet A., *Impact de la mobilité européenne des enseignants et des personnels administratifs*, CIEP, 2013.

³Bologna process, France national report, 2009 ; Bologna process, Russian federation national report, 2009.

⁴*L'Etat de l'emploi scientifique en France*, Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, 2013, p. 134.

⁵Shmatko N.A., *Patterns of researchers' social mobility and scientific capital : Russian Case*, Working papers by SSRN. Series Social Science Research Network, 2012, n° 4, pp. 1 – 23.

⁶*Idem*, p. 8.

Nos entretiens ont permis de compléter ces informations avec des témoignages d'universitaires bordelais et moscovites sur les modalités de coopération internationale, notamment de distinguer les formes actuelles de coopération.

Malgré la croissance de la mobilité étudiante dans le monde, la mobilité des scientifiques est restreinte par les conditions de financement. Si pour les étudiants la mobilité est financée par l'Etat, ou la région, ou un organisme national ou international ou par leur famille, les sources de financement des enseignants-chercheurs sont beaucoup moins variées et proviennent majoritairement de leur laboratoire ou d'un projet de recherche en cours. Il existe également des bourses de mobilité proposées par les Etats étrangers, comme par exemple les programmes de DAAD¹.

Les entretiens ont montré que la coopération la plus courante se fait sans déplacement physique et consiste en la rédaction conjointe d'articles. C'est un travail sur un sujet commun soit pour partager des connaissances, soit pour acquérir de nouvelles compétences et connaissances. La collaboration grâce aux TIC permet d'entretenir des liens avec des pays n'ayant pas beaucoup de financement pour la recherche (Cuba, Argentine, Tunisie).

Au début, la collaboration peut prendre la forme d'une participation commune dans des conférences, ensuite l'institutionnalisation de la collaboration suppose la recherche de financements pour un projet commun.

Plusieurs chercheurs mentionnent le rôle des réseaux thématiques et notamment européens dans le développement de collaborations et de recherche des financements. Par exemple, le réseau Oenodoc met en relation des chercheurs et propose un financement de projets communs, ce qui facilite les cotutelles de thèses de l'Institut des sciences de la vigne et du vin à Bordeaux (ISVV).

En Russie, la mobilité des universitaires est conditionnée par la charge importante d'enseignement : il est alors presque impossible de partir en mobilité à l'étranger car un remplaçant temporaire serait nécessaire, ce qui engendre des frais supplémentaires pour la faculté. La collaboration scientifique principale s'effectue ainsi par des articles communs et la participation à des conférences internationales.

Les liens internationaux d'universitaires russes sont plus efficaces dans le domaine de

¹ *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (en français « Office allemand d'échanges universitaires »).

l'enseignement que dans le domaine de la recherche : environ 5 % partent à l'étranger pour l'enseignement pour des durées de moins de 3 mois ainsi que pour participer à un travail scientifique. 6% d'universitaires partent à l'étranger pour la formation ou pour un stage financé par Erasmus ou un autre programme international. Environ 10 % travaillent sur des publications conjointes, 18 % participent à des programmes ou projets communs. Un peu plus de 20 % d'enseignants-chercheurs russes participent à des conférences et des événements à l'étranger, tandis que 50 % préfèrent les conférences nationales¹.

La forme principale de mobilité à l'étranger est la mission d'affaire de la part de l'université (35,5 %), l'invitation d'un partenaire étranger (24 %) et des échanges interuniversitaires (21 %) qui supposent des contacts réguliers au niveau des universités. La mobilité plus « libre » via les contrats ou autres organisations est encore très rare (8-10 %) et concerne surtout de jeunes enseignants². Un autre problème de la mobilité régulée au niveau institutionnel est l'accès équitable de tous les enseignants à la mobilité.

A la différence de la mobilité étudiante, ni la France ni la Russie ne disposent de véritable stratégie nationale de promotion de la mobilité des enseignants-chercheurs. Selon le rapport national sur la mise en œuvre du processus de Bologne, la France ne fixe pas de chiffres de mobilité ni des pays de destination³. En termes d'obstacles à la mobilité des personnels, le rapport français cite en premier, les problèmes linguistiques suivis de l'incompatibilité des systèmes de retraite et du manque de reconnaissance pour l'évolution des carrières. Cependant, le rapport relève deux arrêtés susceptibles de constituer un fondement légal pour une meilleure prise en compte de la mobilité des personnels du supérieur : un arrêté de 2001 incluant des dispositions pour la prise en compte de la mobilité dans l'évolution de carrière (dans la mesure où la période à l'étranger est d'une durée d'au moins un an), ainsi qu'un arrêté de 2009 qui prévoit que les heures consacrées aux activités internationales peuvent être comptabilisées dans le temps de service d'un enseignant-chercheur.

¹ Chistokhvalov V., Filippov V., *Sostojanie, tendentsii i problemy akademicheskoy mobilnosti studentov, prepodavatelej, nauchnykh sotrudnikov i administrativnykh rabotnikov v evropeiskom prostranstve vysshego obrazovaniia* (« Les tendances du développement de la mobilité internationale des étudiants, universitaires, scientifiques et employés administratifs dans l'espace européen de l'enseignement supérieur »), Moscou, RUDN, 2008, p. 59.

² *Ibid.*

³ Bologna process, National report, France, 2012.

§2.2. Des conditions d'accueil perçues comme un des facteurs essentiels d'attractivité des scientifiques

Quand on parle de la mobilité des enseignants-chercheurs, notamment au niveau universitaire, il s'agit en grande partie de la mobilité individuelle et, par conséquent, de la politique d'accueil des universitaires étrangers.

Ce développement présente la suite logique des paragraphes précédents qui ont traité les changements qui surviennent suite à la quête de l'excellence des chercheurs. Les chercheurs excellents deviennent en même temps plus exigeants dans leur choix d'un laboratoire d'accueil. Des paramètres auparavant secondaires prennent désormais plus d'importance ; ainsi, l'accueil des universitaires et de leur famille devient d'autant plus important que la concurrence pour les chercheurs augmente.

La littérature sur la mobilité individuelle des scientifiques se concentre principalement sur les statistiques, les tendances, les enjeux et les conditions administratives de la mobilité. Cependant, l'approche plus axée sur les chercheurs et leurs expériences n'est pas très développée dans les documents, à part des témoignages dans des articles de presse.

Le présent développement se fonde sur les observations effectuées lors de notre stage au sein du PRES de Bordeaux concernant l'élargissement des missions du Centre de mobilité. Ce travail nous a amené à étudier les enjeux autour de l'accueil des chercheurs dans différents pays d'Europe. Une enquête a été menée auprès des chercheurs étrangers résidant à Bordeaux pour définir leurs besoins et demandes lors d'un séjour scientifique à l'étranger.

Selon Jean-Charles Pomerol, ancien président de l'Université Pierre et Marie Curie, « A l'heure de choisir son université, un enseignant-chercheur courtisé tiendra compte de trois critères : « le laboratoire, le lieu géographique et enfin le salaire, dans cet ordre »¹. Evidemment, la question des conditions salariales et des possibilités dans les laboratoires a toujours été décisive dans le choix des scientifiques et constitue le sujet de nombreux articles et enquêtes.

Ainsi, nous avons hésité à aborder l'évolution des exigences des chercheurs relatives aux laboratoires, suite à la concurrence internationale accrue. Ces exigences amènent à la formulation

¹Manceau C., *Quand les universités françaises chassent le Nobel*, le 9 février 2011, Educpros.fr, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/quand-les-universites-francaises-chassent-le-nobel/les-armes-de-seduction-des-universites-pour-attirer-les-meilleurs-chercheurs.html>

de politiques d'accueil tant au niveau de l'Etat, qu'au niveau des universités individuelles ou bien des sites universitaires. Ce paragraphe s'appuie principalement sur les résultats de l'enquête obtenus à Bordeaux. Comme il s'agit de scientifiques étrangers de toutes les nationalités, la contrainte du pays d'accueil ne se pose pas. Toutefois, des spécificités d'accueil seront soulignées.

Les scientifiques étrangers constituent une partie importante parmi tous les scientifiques en France, environ 9,8% en 2011 - 2012 selon le Rapport de l'état de l'emploi scientifique en France (2013)¹. Sur le site bordelais, 35% de scientifiques venus pour un séjour supérieur de 3 mois sont des ressortissants de pays d'Asie, 19% des répondants sont originaires des 3 pays du Maghreb et 10 % de pays d'Afrique, majoritairement francophone. Ces chiffres sont le reflet du fait que la moitié des chercheurs étrangers sont des doctorants et des post-doctorants.

En Russie, les statistiques au niveau de l'Etat ne sont pas publiées, mais il est possible de trouver les chiffres des scientifiques ou professeurs étrangers invités dans une université particulière, par exemple l'URAP. En 2011, le nombre de professeurs étrangers donnant des cours à l'université est de 112, dont 5 professeurs pendant plus de quatre mois. 601 personnes ont étudié en doctorat ou en stage. La répartition par nationalité est difficile à établir dans le cas des enseignants-chercheurs étrangers car leurs séjours sont rares et ponctuels, dépendant des relations internationales de chaque université. D'autre part, les doctorants sont majoritairement d'anciens étudiants car les thèses en Russie doivent être rédigées en russe. Ainsi, on peut supposer que la nationalité des scientifiques étrangers se distribue de la manière suivante : environ 35% de doctorants d'Asie, environ 40% de la CEI, 6% d'Afrique et 6% des pays du Maghreb. Au total, les *aspirants* et *doktorants* étrangers constituaient environ 5% des étudiants en 2010-2011².

Les données statistiques permettent de comprendre la situation initiale des scientifiques étrangers à leur arrivée. Ainsi, en France la moitié des scientifique étrangers sont d'anciens étudiants, 35% parlent couramment français, 30% ne parlent pas du tout français. En Russie, la grande majorité des scientifiques étrangers, tels que les *aspirants*, parlent russe et ont étudié en Russie. Les enseignants-chercheurs qui viennent pour une période courte peuvent avoir un profil

¹ L'Etat de l'emploi scientifique en France, Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 132.

² L'activité internationale de l'URAP 2012 /2013, document interne.

varié.

Sur le site bordelais, le principal service du Centre de mobilité est l'accompagnement pour l'obtention et le renouvellement du titre de séjour, qui est également le service le plus utilisé par les répondants (46% des scientifiques étrangers). Les autres services offerts par le Centre de mobilité sont des réponses aux sollicitations des chercheurs.

Les autres services sollicités par les scientifiques sont, par ordre d'importance :

- les renseignements sur le logement (17%) ;
- l'aide à la constitution de dossier pour la sécurité sociale et l'assurance (16%) ;
- les renseignements sur les cours de langues (14%).

Au global, sans tenir compte de l'ordre des réponses, les trois modalités qui se dégagent sur cette question sont : le recours à des collègues, au Centre de mobilité ou l'auto-résolution de problèmes. Revenons sur le premier choix des répondants : pour régler leurs problèmes, les répondants privilégient des solutions informelles et de proximité en comptant sur eux-mêmes (20%), sur leurs collègues (22%) avant de solliciter des interlocuteurs institutionnels, au premier rang desquels arrivent le Centre de mobilité (17%) et leur laboratoire d'accueil (16%).

Ainsi, d'après les réponses et les commentaires, les scientifiques étrangers considèrent plus naturel de s'adresser d'abord aux collègues en cas de besoin d'informations ou d'assistance (facilité de démarche, besoin de proximité), c'est-à-dire d'essayer de résoudre le problème de manière autonome. Cela peut s'expliquer par le fait qu'une réponse institutionnelle n'est pas toujours appropriée aux problèmes du quotidien des chercheurs.

Dans l'enquête, nous avons demandé aux scientifiques de citer les domaines qui, selon eux, nécessitent le plus d'assistance. La majorité (74%) des répondants pensent que les procédures administratives sont un domaine qui nécessite une assistance. 64% des répondants ont déclaré avoir besoin d'aide pour la recherche d'un logement. Ce constat revient aussi souvent dans les champs libres de l'enquête, expliquant notamment la difficulté de trouver un garant en France.

Les différences dans les demandes selon le pays d'origine sont assez remarquables. La question du logement semble être plus problématique pour les scientifiques d'Afrique (83%) et d'Amérique Latine (76%). Le taux de réponse à la question pour les scientifiques d'Europe Orientale, du Maghreb et d'Amérique du Nord est en moyenne de 71%. Les répondants de l'Asie

sont les moins nombreux à demander une assistance à ce sujet (58%).

Malgré l'expression relativement forte de ce besoin d'aide concernant le logement (64% des répondants), seulement 18% des répondants l'ont demandé au Centre de mobilité.

On observe que tous les domaines de la vie quotidienne s'avèrent assez problématiques pour 39% des scientifiques. Parmi eux, la recherche de cours de langues est le service le plus demandé (72 %), suivi par l'organisation des rencontres avec d'autres chercheurs étrangers (60 %), la recherche d'activités sociales, sportives, culturelles (58 %) et la recherche de médecins (57%).

Les cours de français sont notamment importants pour les scientifiques qui sont venus accompagnés de leurs conjoints : 31% des répondants contre 25% en moyenne. Parmi eux, 50% des répondants désirant avoir une assistance dans la recherche de cours de langues proviennent d'Asie. 51% des scientifiques qui souhaitent avoir une assistance dans les rencontres avec d'autres chercheurs en mobilité proviennent également d'Asie.

Ce dernier domaine d'assistance soulève deux problèmes qui semblent influencer beaucoup non seulement l'attractivité des chercheurs étrangers mais aussi le retour de scientifiques émigrés.

Si la langue française paraît dans certains commentaires des répondants au sondage comme un facteur d'attractivité pour mener des recherches en France, y compris pour des non-francophones qui souhaitent l'apprendre, plusieurs doctorants mentionnent spontanément les problèmes linguistiques, dans la question ouverte à propos des difficultés rencontrées lors de la vie quotidienne. Parmi les témoignages recueillis à ce sujet, «je déconseille fortement à quelqu'un qui n'est pas parfaitement francophone de venir faire ses études ou sa recherche en France», ou plus brièvement en anglais: «If you don't speak French, you are excluded»¹.

L'intégration de la famille constitue un facteur d'attractivité important, notamment en ce qui concerne famille de deux chercheurs. 53% des scientifiques qui sont venus à Bordeaux en famille ont exprimé un besoin concernant l'intégration de la famille. Pour eux, la recherche d'emploi pour le conjoint paraît un domaine nécessitant une assistance (40 % des réponses), de même pour la recherche de la formation pour le conjoint.

¹ *Jeunes chercheurs étrangers en France, témoignages 2010*, Confédération des jeunes chercheurs, disponible sur <http://cjc.jeunes-chercheurs.org/expertise/etrangers/2012-09-temoignages-JC-etrangers.pdf>

La double carrière dans un couple (*dual career*) fait l'objet de recherches aux Etats-Unis à partir des années 2000, notamment grâce aux développements des *gender studies*. En France, l'insertion professionnelle du conjoint, se révèle actuellement complexe. Certains chercheurs interrogés, dont les conjoints ne sont pas français, évoquent la difficulté de l'insertion en France pour une personne hautement qualifiée, mais non-francophone. Le facteur linguistique n'est pas le seul en jeu. Olivier Pourquoi évoque, lui, les difficultés pour mettre au point un «*spouse deal*» au sein de l'Institut de génétique et de biologie moléculaire et cellulaire pour recruter un couple de biologistes français expatrié aux Etats-Unis. « Ils font partie de cette génération de normaliens d'une trentaine d'années, de très haut niveau, partis aux Etats-Unis pour leur post-doc et qui dirigent à présent leur propre labo au sein d'une université américaine. Si nous n'arrivons pas à trouver ou créer un poste pour l'un et l'autre, j'ignore comment ils trouveront l'occasion de rentrer en France»¹.

L'auteur mentionne également les obstacles dus à la différence de mentalité en ce qui concerne le recrutement. En France, le fait qu'un couple, marié ou non, travaille au sein du même établissement, n'est pas bien perçu par l'administration et le reste du personnel. Le témoignage d'une enseignante-chercheuse française en poste dans une grande université américaine est particulièrement éclairant à cet égard : « J'ai rencontré mon futur mari –américain – pendant mon postdoc. A l'issue de ce travail, j'ai été sélectionnée pour un poste de maître de conférences dans une université française de renom. J'ai appris au même moment qu'un poste dans le domaine de mon mari était vacant au sein de l'institution qui voulait me recruter. Bien que mon mari ait acquis la nationalité française et parle couramment le français, on m'a fait comprendre que sa candidature serait écartée. Le paradoxe est que ce n'était pas à cause de ses compétences, mais parce que nous étions justement mariés»².

Pourtant, des avancées sont déjà visibles. L'Université de Strasbourg a signé un accord *dual careers* avec les universités de Fribourg, Karlsruhe, Bâle et Mulhouse pour tenter d'offrir à l'épouse ou l'époux, très souvent enseignant également, un emploi dans l'enseignement public. Des négociations sont en cours avec des partenaires industriels.

Dans cette affaire, l'Allemagne a développé plusieurs initiatives, notamment dans le cadre

¹ Kohler I., *Gone for Good ? Partis pour de bon ? Les expatriés de l'enseignement supérieur français aux Etats-Unis*, Institut Montaigne, octobre 2010, disponible sur <http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/gone-good-partis-pour-de-bon-les-expatries-de-lenseignement-superieur-francais-aux-etats-unis>

² *Idem*.

de concours de « *Welcome Centers* ».

Les universités russes, quant à elles, possèdent une grande expérience d'accueil des professeurs étrangers héritée de l'époque de l'Union soviétique. A l'URAP, il existe le service du protocole international dont la fonction principale est d'accueillir les délégations et les scientifiques étrangers. Compte tenu du nombre restreint de scientifiques ou d'enseignants étrangers qui viennent travailler et la courte durée des visites, ils profitent d'une bonne organisation de leurs séjours. D'habitude, les collègues de la chaire, ainsi que les étudiants maîtrisant leur langue participent activement à l'accueil : transfert à l'aéroport, excursions dans la ville. L'accueil des scientifiques étrangers reste ainsi très personnalisé.

La question de l'intégration des conjoints ne se pose pas actuellement, car la majorité des enseignants ou des chercheurs viennent pour un court séjour. Les entretiens avec des professeurs étrangers à Moscou montrent que souvent leurs visites sont conditionnées par la curiosité : ils mentionnent le « défi », « l'aventure » en parlant des raisons pour aller enseigner dans les universités moscovites.

Incapables de concurrencer les offres des universités américaines, les laboratoires européens tentent de compenser la situation par l'accueil développé de chercheurs. Ainsi, des centres Euraxess sont créés en Europe pour améliorer l'accueil des scientifiques étrangers. Aussi, chaque université ou site universitaire est responsable de la stratégie d'accueil. Dans le cadre du PRES de Bordeaux, en 2007 le Centre de mobilité a été créé, avec la fonction principale d'assistance aux démarches administratives.

Cette enquête montre que les chercheurs sont encore habitués à l'ancien état des choses quand toutes les démarches étaient effectuées par eux-mêmes et ne demandaient qu'en des rares occasions une aide professionnelle. Ceci explique le grand nombre de chercheurs qui ne s'adressent pas au Centre de mobilité.

Actuellement, les scientifiques étrangers en France et en Russie sont, pour la moitié ou plus, familiers avec la langue et la culture administratives. C'est pourquoi ils peuvent se débrouiller sans demander de l'aide à l'établissement d'accueil. Cependant, l'étude montre que les scientifiques ne parlant pas la langue française et ne connaissant pas la France sont plus exigeants dans leurs besoins (par exemple, les scientifiques américains ont fait dans le questionnaire de

nombreux commentaires sur le service et leurs demandes). Pour la stratégie d'attractivité des universités françaises, il est donc important de prendre en compte ce facteur pour pouvoir collaborer avec les chercheurs d'excellence provenant de tous les pays du monde.

§2.3. L'internationalisation des représentations des étudiants français et russes

Nous avons étudié dans la première sous-section de ce chapitre comment les universités développent l'internationalisation, pour que les étudiants puissent acquérir des compétences internationales. Cependant, les étudiants sont également des acteurs importants de l'internationalisation, et leurs ambitions et leurs envies comptent beaucoup, aussi bien que les changements des pratiques des enseignants-chercheurs.

Ce paragraphe est consacré aux changements dans les pratiques des étudiants et dans leurs représentations. On peut donc parler de la « culture académique d'étudiants ».

La littérature sur la mobilité estudiantine est nombreuse, tant en France qu'en Russie. La majorité des articles se concentre pourtant sur les étudiants étrangers. Les expériences d'étudiants français (ou russes) sont étudiées beaucoup moins, malgré le fait d'apparaître souvent dans les articles de presse. Les études de Campus France, opérateur de la mobilité des étudiants étrangers en France, sont également nombreuses et riches en statistiques. Un regard sur les représentations culturelles est proposé par Atienza Jose Luis de l'Université d'Oviedo¹.

Les recherches les plus approfondies concernent les étudiants en programme Erasmus. Ces études sont commandées par la Commission européenne ou par des organismes concernés comme l'Agence Europe Education Formation (Agence Erasmus+ France actuelle), avec l'objectif d'évaluer l'impact du programme.

Les revues et les ouvrages russes présentent également un grand éventail de travaux sur la mobilité étudiante. Ces travaux sont majoritairement de deux types :

- des articles décrivant l'état de la mobilité académique dans un établissement (en général, c'est l'université où l'auteur de l'article travaille) ;

¹Atienza J. L., *Les représentations culturelles d'étudiants étrangers*, Etudes de linguistique appliquée, 4/ 2006 (n° 144), pp. 465-483.

- des articles-réflexions généralistes sur la mobilité académique en Russie, présentés souvent sous le titre « Mobilité académique comme facteur de développement/moyen de compétitivité... » ou « Tendances de développement de la mobilité académique en Russie ».

Selon nous, il est possible de parler de deux catégories d'étudiants mobiles : ceux en mobilité institutionnalisée et ceux qui effectuent leur cursus à l'étranger. En parlant des motivations et des obstacles à la mobilité, il est important de ne pas les confondre. Les motivations des étudiants en cursus à l'étranger relèvent de l'attractivité de l'université ou du pays d'accueil qui est souvent conditionnée par des raisons de caractère personnel (envie d'émigrer, meilleure éducation, etc.), tandis que les étudiants en mobilité sont davantage influencés par l'institution d'origine. Leurs représentations et expériences peuvent constituer un apport important dans l'élaboration de la politique de l'établissement et également nationale au sujet de la mobilité sortante.

Ainsi, nous nous arrêterons sur les étudiants effectuant un séjour à l'étranger dans le cadre de programmes d'échange ou de double diplôme. Les études sur la motivation des étudiants ont été entreprises depuis longtemps notamment pour le programme Erasmus et dans le cadre du processus de Bologne. Cependant, ces études se cantonnent toujours aux pays de l'Union européenne, la Russie n'étant pas concernée.

Les études sur la mobilité estudiantine sont généralement de deux types – quantitatives, basées sur des statistiques comme celles de Campus France ou de l'OCDE, et qualitatives, qui se posent les questions de l'interdépendance de facteurs externes et de la mobilité.

Les études statistiques sur la mobilité sont nombreuses, mais souvent peu comparables. La spécificité de ce type d'information consiste en l'absence de définition commune pour tous les pays du terme « étudiant étranger ». Inclut-il les étudiants en programmes de mobilité ou les étudiants qui sont partis pour effectuer un cursus à l'étranger ? Les universités privées sont-elles toutes concernées, ou bien s'agit-il seulement des universités d'Etat ? Ainsi, les façons de calculer la mobilité des étudiants sont différentes, ce qui empêche une comparaison des données nationales. L'amélioration des informations statistiques sur les étudiants étrangers est généralement effectuée par les pays d'accueil des étudiants étrangers, l'Institut de l'éducation internationale aux Etats-Unis, l'Institut des statistiques de l'UNESCO, l'OCDE, la Commission européenne.

Selon l'UNESCO, en 2010, 54 407 étudiants français étudiaient à l'étranger (soit 2,4 % du total des étudiants français). Selon la Commission européenne, en 2010, il y avait 25 789 étudiants français en mobilité Erasmus¹. Les destinations les plus populaires parmi les français sont le Royaume-Uni, la Belgique, les Etats-Unis, l'Allemagne et la Suisse. Les sciences sociales, le commerce et le droit sont les disciplines dans lesquelles les étudiants sont les plus mobiles (40,93%)².

En Russie, il y a des statistiques sur les russes étudiant dans les pays de l'OCDE en 2006 - 34740 personnes et hors les pays OCDE – 14460³. Les statistiques nationales sont difficiles à trouver sauf pour une université particulière. Les destinations ne se distinguent pas beaucoup de celles des étudiants français : parmi les premières figurent les Etats-Unis, l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni, la Suisse.

Deux études récentes ont abordé le sujet de la motivation des étudiants pour la mobilité à l'étranger⁴. Nous avons rajouté l'étude sur le processus de Bologne en Russie⁵ pour obtenir les informations concernant les perceptions d'étudiants russes. Les quatre raisons principales de partir en mobilité ont été similaires pour les deux premières études : la possibilité de vivre à l'étranger, d'apprendre les langues étrangères, de rencontrer de nouveaux gens et d'améliorer l'adaptabilité. Parmi les étudiants russes, la possibilité d'étudier à l'étranger et la croissance de qualité de l'éducation sont mentionnées en plus.

Sur le marché de l'emploi européen, l'expérience Erasmus fait vraiment la différence. Environ 64% des employeurs interrogés par l'étude récente de la Commission européenne jugent

¹ 3600000 étudiants internationaux. *L'essentiel des chiffres clés* 7. Juin 2013, Campus France, disponible sur http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n7_essentiel.pdf

² *Idem.*

³ Ledeneva L., *Rossijskie student za rubezhom* (« Les étudiants russes à l'étranger »), disponible sur http://socpolitika.ru/rus/social_policy_research/analytics/document11593.shtml#refsrc6

⁴ *Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, European Union, 2014 ; Vossensteyn H., *The impact of Erasmus on European higher education: quality, openness and internationalisation*. Bruxelles : Commission européenne, 2008.

⁵ *Bologna with student eyes*, Higher School of Economics, 2008.

l'expérience à l'étranger comme importante pour être embauché, contre seulement 37% en 2007¹. Les étudiants mobiles risquent deux fois moins de devenir chômeurs de longue durée par rapport à ceux qui n'ont pas suivi de formation à l'étranger : cinq ans après l'obtention de leur diplôme, leur taux de chômage est inférieur de 23%². Les employeurs considèrent que le programme renforce des traits tels que la tolérance, la confiance en soi, l'aptitude à résoudre des problèmes, la curiosité, la connaissance de ses propres points forts et faibles. Malgré l'absence d'études au sujet de l'utilité de séjours à l'étranger pour le marché russe, de nombreux entretiens avec les recruteurs témoignent de perspectives favorables pour les étudiants mobiles. En première lieu, il s'agit du renforcement de la connaissance des langues étrangères.

Malgré de nombreux avantages d'une mobilité à l'étranger, il s'avère que parfois les universités sont en manque de candidats pour partir à l'étranger. En France, à la fin de l'année 2008, Valérie Pécresse, alors ministre de l'Enseignement supérieur, avait alerté sur la faiblesse des échanges dans le cadre de ce programme : ainsi, en 2008, 4000 bourses n'avaient pas trouvé preneur parmi les étudiants français. La ministre s'inquiétait même d'une «absence de désir de mobilité chez les jeunes»³.

Cette «absence de désir» a également été mentionnée par un enseignant russe lors d'un entretien, ce qui nous a amené à considérer la question des obstacles à la mobilité et leurs raisons en France et en Russie. Outre l'étude récente sur la mobilité Erasmus, nos résultats se fondent d'une part sur l'expérience personnelle et les entretiens avec d'autres étudiants russes ou français sur leur parcours, et d'autre part sur les études faites par d'autres organismes, sur l'étude des carrières d'étudiants via les sites web du LinkedIn⁴ ou de l'ORPEA⁵.

Le premier problème mentionné par les étudiants et les enseignants des deux pays est celui du financement de la mobilité. Etudier à l'étranger reste un luxe : d'après une étude de l'Agence

¹ *Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions, op. cit.*, p. 156.

² *Idem*, p. 158.

³ Pech M.-E., *Les étudiants français repartent à l'étranger*, le 10 octobre 2011, Le Figaro, disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/10/10/01016-20111010ARTFIG00723-les-etudiants-francais-repartent-a-l-etranger.php>

⁴ LinkedIn est un réseau social professionnel en ligne, créé en 2003.

⁵ Observatoire régional des parcours étudiants aquitains.

Erasmus+ France, 57% des étudiants affirment que la mobilité est trop coûteuse¹. 46,6% d'étudiants ne peuvent pas financer leur séjour, malgré les bourses dont le montant reste trop faible pour couvrir tous les frais, selon 55 %² d'entre eux³.

Toutefois, si la bourse Erasmus est attribuée à tous les étudiants participant à ce programme d'échanges, en Russie l'obtention de financement est complètement décorrélée de la démarche de mobilité et dépend de la position active d'étudiant. Il s'agit notamment de programmes de doubles diplômes, pour lesquels la contribution du foyer familial est presque toujours obligatoire. C'est un obstacle sérieux pour les familles dans les régions de la Russie, où les salaires sont nettement plus bas qu'en Europe.

Si Erasmus est géré au niveau institutionnel et européen, en Russie la mobilité des étudiants dépend de la qualité de leur université, car en l'absence d'Erasmus, ce sont les coopérations universitaires qui conditionnent les possibilités de mobilité étudiante. La sélection des étudiants pour la mobilité s'avère ainsi plus stricte car seulement les meilleurs peuvent profiter de la mobilité. Par exemple, l'Université de Tver propose la mobilité (un semestre) à quatre personnes par an.

Le financement est également fondé sur le mérite et inclut toujours une bonne maîtrise de la langue du pays (examens à passer pour prouver le niveau). Ainsi, la mobilité devient pour les étudiants russes un projet d'excellence qui demande beaucoup d'efforts au-delà des efforts financiers.

D'autres raisons expliquant l'hésitation de certains étudiants sont liées à la reconnaissance des périodes de séjour à l'étranger. Aujourd'hui, «20 % des cursus suivis dans le cadre d'Erasmus ne sont pas reconnus»⁴, selon le Centre d'analyse stratégique. Ainsi, après une année à l'étranger, des étudiants sont amenés à repasser des matières, voire à redoubler dans leur établissement

¹Bonnet A., *Mobilité étudiante Erasmus. Apports et limites des études existantes*, Commande de l'Agence Europe Education Formation France, mars 2012, p. 45, disponible sur <http://www.europe-education-formation.fr/docs/mobilité-Erasmus-CIEP.pdf>

²*Ibid.*

³Le montant de la bourse Erasmus pour l'année universitaire 2014- 2015 varie de 150 – 300 euros pour la mobilité d'études à 350 – 450 euros pour la mobilité de stage.

⁴Pech M.-E., *Universités : le programme Erasmus s'essouffle*, le 5 novembre 2009, Le Figaro, disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/11/04/01016-20091104ARTFIG00741-universites-le-programme-erasmus-s-essouffle-.php?pagination=2>

d'origine. C'est une pratique également répandue dans les universités russes, notamment en ce qui concerne la mobilité au niveau du *bakalavr*. Par exemple, une année dans une université chinoise, proposée par la Faculté des Sciences humaines et sociales à l'URAP entraînait le redoublement de cette année après le retour : pour l'auteur de la thèse, cet argument a été décisif pour choisir une autre solution. Le séjour de la même durée dans une université belge permettait, par contre, de passer les examens et de valider l'année en cours.

Un autre problème, qui a été soulevé dans un récent rapport sur «Le citoyen et l'application du droit communautaire» par Alain Lamassoure, député européen UMP, concerne le dynamisme inégal des établissements, notamment dans le cadre de la concurrence des universités et des grandes écoles. Ainsi, la proportion des étudiants parisiens bénéficiant d'une bourse Erasmus varie entre 0,75 % pour l'Université Paris I à jusqu'à 100 % à Sciences Po, qui prévoit la troisième année à l'étranger pour tous ses étudiants¹. En 2003, il y avait environ 50 000 étudiants français en mobilité dans la zone de l'OCDE. Parmi eux, plus de 9000 provenaient d'une grande école et plus de 12000 d'écoles d'ingénieurs, ce qui fait environ 40 % de tous les étudiants mobiles².

En Russie, en l'absence de statistiques sur le sujet, nous avons effectué des recherches sur les sites web des universités pour définir comment le prestige de l'université a une influence sur les flux de mobilité des étudiants. Nous avons constaté la présence de la mobilité non diplômante dans toutes les universités, même les petites universités régionales. La différence visible concerne le prestige des partenaires étrangers et la présence des programmes de double diplôme qui demandent certains efforts et connaissances organisationnelles de la part de l'université, ainsi qu'un nombre de contacts internationaux permettant de lancer les échanges. Par exemple, l'Ecole des hautes études en sciences économiques se distingue avec ses programmes de diplôme conjoint avec des universités américaines et britanniques prestigieuses (Université de Michigan, *University College London*). L'Université de Vladimir opte pour la mobilité estudiantine avec des partenaires disponibles.

Un autre obstacle à la mobilité en Russie est lié à la spécificité des liens entre

¹ *Les étudiants européens incités à plus de mobilité*, le 28 avril 2010, disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/04/28/01016-20090428ARTFIG00428-les-etudiants-europeens-incites-a-plus-de-mobilite-.php>

² Ballatore M., Blöss T., *L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants*, Formation emploi, 103, 2008, p. 67.

l'enseignement et le monde professionnel. Beaucoup d'étudiants commencent à travailler à temps plein à partir de la troisième année, souvent leur travail n'a pas de rapport avec la spécialisation. Dans ce cas, le projet professionnel lié à la mobilité et au cursus universitaire paraît moins important que l'expérience professionnelle qu'on ne veut pas abandonner pour un semestre ou une année. Cette raison a été mentionnée par plusieurs enseignants russes enquêtés.

Une tendance similaire est notée en France, si les échanges étudiants stagnent ou n'augmentent que faiblement, les stages en entreprise pendant les études, subventionnés par Erasmus depuis 2008, obtiennent un vrai succès.

Les études qualitatives mentionnées au début de ce paragraphe s'efforcent de répondre à la question sur les origines sociales et la situation économique des étudiants mobiles. Selon le Centre d'analyse stratégique qui a effectué des recherches à ce sujet, la réticence de nombreux étudiants à la mobilité est souvent liée à leur milieu social d'origine. Pour Jean Bertsch, ancien directeur de l'Agence Europe Education Formation France, chargé du programme Erasmus, le fait d'aller durant un semestre à l'étranger n'est par ailleurs «pas encore assez ancré dans la culture française»¹. Pourtant, «l'étudiant Erasmus n'est pas un voyageur novice»² et grâce à ses parents il a acquis une aptitude à la mobilité, affirment Magali Ballatore et Thierry Bloss.

Différents dans leur contenu, les paragraphes précédents montrent tout de même que l'ouverture à l'international reste toujours confrontée à d'anciennes traditions, à des pratiques ou obstacles qui sont encore difficiles à éliminer. L'internationalisation «par le haut» via des programmes et des financements est un pas important vers des changements organisationnels, mais ils se heurtent encore à l'inertie de l'environnement et parfois des mentalités.

¹ Pech M.-E., *Universités : le programme Erasmus s'essouffle*, op. cit.

² Ballatore M., Blöss T., *L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants*, op. cit, p. 71.

Section 2. Les programmes internationaux comme leviers de changement dans les universités

Les programmes internationaux sous-entendent un travail dans un environnement commun avec des partenaires étrangers. Dans cette section nous nous poserons la question des effets transformants des programmes éducatifs et de recherche sur les universitaires russes et français. Dans un premier temps, sera étudié l'exemple d'élaboration de programmes de masters communs à l'URAP (§2.1.) Nous continuerons par une analyse des programmes de doctorat en cotutelle internationale (§2.2).

§2.1. L'élaboration des masters communs : l'exemple de la Russie

La littérature sur la réalisation de programmes d'échanges académiques ne propose actuellement que des entretiens ou des articles décrivant l'expérience d'une université ou d'un universitaire, ainsi que de « bonnes pratiques » pour la réalisation des programmes.

Parmi toute la variété de programmes d'échange existant entre les universités nous avons choisi de nous arrêter sur les programmes de double diplôme, dans le cadre d'un accord entre deux universités.

L'absence de littérature appropriée sur la réalisation des programmes nous a amené à effectuer une étude de terrain à Bordeaux et à Moscou. Le présent développement est donc fondé sur les entretiens avec des universitaires russes et français, notamment ceux qui ont été à la source de programmes de doubles diplômes. Les articles¹ et les études portant sur certains programmes ont également été la source d'informations, par exemple, le rapport de *Tempus Russia* sur les programmes de doubles diplômes avec les universités européennes².

A la différence des études axées sur les aspects organisationnels des programmes, nous nous concentrerons sur les effets transformants induits par les programmes sur les pratiques des universitaires. Les programmes étant tous spécifiques, il est difficile de tirer des conclusions sur la

¹*Programmy dvojnykh diplomov, intervju s Irinoj Maltsevoj (« Les programmes de doubles diplômes, entretien avec Irina Maltseva »)*, le 1 novembre 2010, RSMD,

disponible sur http://russiancouncil.ru/blogs/riacexperts/?id_4=797

²Sinyatkin I., Mishin A., Karpukhina E., *Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs*. Final report. The European Union's ENPI Programme for Russia, 2010, disponible sur <http://pandia.org/text/78/069/17699.php>

comparabilité des cas dans les deux pays. Nous avons donc décidé de porter notre attention sur le développement de doubles diplômes dans les universités russes, car dans ce cas les effets transformants sont davantage visibles.

Nous allons distinguer les enseignants-chercheurs « actifs » - les réalisateurs de programme, et « passifs » - ceux qui participent au programme en tant qu'enseignants. Une attention particulière sera portée au profil des participants.

Nos exemples de programmes de doubles diplômes sont :

- le master l'URAP – Université Bordeaux Montaigne ;
- le master l'URAP – Sciences Po Bordeaux ;
- le master l'URAP – Université Nice – Sophia Antipolis.

Quand peut-on parler d'un programme de double diplôme ?

- tous les éléments principaux sont accordés parmi les partenaires (résultats et méthodes d'enseignements, méthodes d'évaluation, garantie de qualité, exigences envers le contenu, l'entrée en programme...) ;
- une mobilité dans l'université-partenaire est prévue ;
- le management est commun ;
- les diplômes attribués sont acceptés par tous les partenaires.

En Europe, les programmes de double diplôme sont discutés à partir des années 1980 suite à la nécessité de reconnaissance des diplômes dans les conditions de création d'un marché européen. Ce processus a été favorisé par le programme Tempus à la fin des années 1980, ainsi que par le lancement du processus de Bologne en 1999.

Dans le cadre de l'EUA, de nombreuses études ont été effectuées au sujet des programmes de double diplôme en Europe : *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe* (2002), *Developing Joint Masters Programs for Europe (2004-2006)*, *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes* (2006), etc.

Actuellement les programmes de double diplômes dans les universités européennes sont davantage une « règle » qu'une exception et se placent au centre de la vie universitaire.

En Russie, ce type de programmes apparaît vers la fin des années 1990 et se développe notamment grâce aux fondations étrangères et au programme européen Tempus.

Actuellement, les programmes de double diplôme constituent 2 % de tous les programmes éducatifs réalisés en Russie. Ils sont un des critères de l'activité innovante de l'université : environ 85 % des universités affirment l'importance de tels programmes¹.

L'exemple des programmes à l'URAP montre que les réalisateurs principaux sont habituellement les responsables des chaires – professeurs, docteurs avec un large réseau scientifique, accompagnés par les enseignants en langues étrangères, soit des jeunes spécialistes actifs qui maîtrisent également la langue des partenaires. A la différence des programmes de thèses en cotutelle ou en codirection, il est rare que les partenaires des programmes de double master communiquent en anglais. Le coordinateur du programme après son lancement est le plus souvent un enseignant de la langue du pays du partenaire, plus que le responsable de la chaire.

Selon les organisateurs des programmes, le partenaire et le type de programme sont généralement choisis après plusieurs essais et erreurs, sur la base des partenariats de la recherche ou des connaissances dans une autre université. 74 % des répondants au questionnaire de Tempus confirment cette conclusion². Un large réseau de contacts est dans ce cas préférable à des contacts ponctuels car une coopération réussie est souvent le résultat d'expériences de plusieurs coopérations échouées. Ainsi, avant d'organiser le programme de double master avec l'Université Bordeaux Montaigne, la Faculté des Lettres de l'URAP a essayé de coopérer avec les universités Paris III, Paris-Sorbonne, l'Université de Strasbourg.

Le rôle des universités européennes est également important car dans 35 % des cas l'initiative a été prise par le partenaire étranger³ (l'exemple du programme de double master entre l'URAP et l'Université Bordeaux Montaigne).

Dans l'enquête de Tempus, plus de 70 % d'universités participant dans des programmes de doubles diplômes ont indiqué que les motivations principales sont liées à la qualification des

¹Sinyatkin I., Mishin A., Karpukhina E., *Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs*, op. cit.

²*Idem.*

³*Idem.*

étudiants reconnue par les pays de l'Est. Parmi d'autres raisons figurent le développement de la qualification des enseignants, la possibilité de projets scientifiques communs, ainsi que la réputation de l'université. Cependant, malgré la différence des motivations des réalisateurs, les avantages financiers n'ont presque jamais été attendus (16 % des répondants), au contraire, des efforts de recherche de financements supplémentaires ont souvent été faits¹.

Selon l'enquête, la majorité des universités (91 %) ont donné une réponse positive à la question du soutien à des programmes de double diplôme par l'administration de l'université². Quant à l'étude de terrain, elle montre que la réalisation des programmes est entièrement sous la responsabilité de ses organisateurs, sans un soutien important administratif. De surcroît, la réalisation des programmes se heurte à l'incompréhension et à la concurrence entre les chaires qui n'éprouvent pas le sentiment d'appartenir à la même faculté. Les chaires qui initialement ne participent pas au programme de double diplôme refusent de collaborer dans l'enseignement car le programme « inter-chaire » ne présente pas d'avantages pour eux. Une telle concurrence appauvrit le contenu des cursus des programmes conjoints.

De nombreux effets transformants ont été remarqués par les enseignants participant à des programmes de double diplôme. Les enquêtés russes répondent que les projets conjoints favorisent la formation et la qualification continue des universitaires. Premièrement, le fait de participer dans un tel projet crée un autre environnement de travail, où les échanges d'informations sont plus ou moins réguliers, ce qui favorise l'adaptation permanente des matériaux d'enseignement (majoritairement par les enseignants russes). De nouvelles méthodes d'enseignement sont élaborées par les universitaires russes pour se rapprocher des modèles européens. Il s'agit de la création des instituts d'examineurs externes, de la transformation des examens oraux en examens écrits, de l'introduction des ECTS, du changement dans la répartition du travail en classe et à la maison. En outre, les enseignants utilisent davantage les possibilités de formation et de stages dans l'université-partenaire.

La collaboration dans le cadre de programmes de doubles diplômes change également les standards d'organisation du travail des enseignants russes : ils sont amenés à démontrer des

¹Sinyatkin I., Mishin A., Karpukhina E., *Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs*, op. cit.

²*Idem.*

capacités importantes de recherche, pour pouvoir maintenir la coopération scientifique.

Les structures qui réalisent les programmes de doubles diplômes deviennent les « points de croissance » des universités russes, en influant sur d'autres programmes éducatifs et sur l'activité de l'université en général.

Actuellement, l'organisation de programmes de doubles masters avec les universités européennes ont un caractère « formateur » pour les enseignants-chercheurs russes, les efforts d'apprentissage étant unilatéraux. Peu de programmes réalisent de vrais échanges d'étudiants, la plupart se restreignent au fait d'envoyer les étudiants russes dans l'université partenaire.

§2.2. Le doctorat en cotutelle comme exemple de projet international : quels effets sur les acteurs ?

Les enseignants-chercheurs peuvent être responsables de projets tant éducatifs que dans la recherche, et deviennent ainsi des entrepreneurs en répondant aux appels d'offre provenant de l'université, d'autres organismes nationaux ou internationaux. Si les projets communs de recherche à l'international ne sont pas rares et existent depuis longtemps, le doctorat à l'international implique un niveau d'organisation différent et est relativement nouveau.

Les cotutelles ou codirections de thèses sont encore moins répandues que les échanges pendant le cursus universitaire. Elles se formalisent comme des projets scientifiques communs, avec la recherche de financements provenant de l'université d'accueil, du partenaire ou d'un organisme tiers.

Dans ce développement nous étudierons l'influence du projet de doctorat international sur les pratiques des parties prenantes dans ce projet.

La coopération internationale dans le milieu académique, entre des équipes ou des chercheurs individuels, est très développée par différents des moyens. Les doctorants communs deviennent actuellement un nouveau moyen important de coopération, car ils représentent une « main d'œuvre » de projets scientifiques, notamment dans les sciences exactes ou les sciences de la vie.

Aujourd'hui, la majorité des thèses restent nationales, tant en France qu'en Russie. Il n'existe pas de statistiques de thèses en cotutelle ou codirection internationale au niveau national,

ni souvent au niveau d'une université.

Notre étude est donc fondée sur des cas de doctorants en cotutelle ou codirection. Plusieurs cas ont été étudiés lors de notre mission au PRES dans le cadre de programme « Doctorat international ». Du côté de la Russie, nous avons utilisé l'expérience des thèses réalisées à la chaire de la politique comparée (4 thèses en codirection ou cotutelle avec l'IEP, une thèse avec l'Université Shandong en Chine), des témoignages de doctorants à l'Ecole des hautes études en sciences économiques et à l'Université d'Etat de Moscou. Pour diversifier les cas peu nombreux des thèses internationales en Russie, des enquêtes supplémentaires ont été menées auprès de doctorants (anciens doctorants) ayant effectué une mobilité en Allemagne dans le cadre du programme des bourses DAAD.

Nous avons distingué trois types de collaboration internationale lors d'un doctorat : cotutelle, codirection, mobilité de courte durée.

Environ la moitié des directeurs de thèse enquêtés ont exprimé leur avis favorable au sujet d'une cotutelle officielle dans le cas de doctorat, notamment si la coopération concerne une université prestigieuse. Selon les chercheurs, la cotutelle est « un plus » et permet « d'avoir accès aux moyens de l'institution partenaire » (infrastructure, possibilité de publier en tant que co-auteur dans des revues reconnues mais difficilement accessibles pour une équipe bordelaise). La cotutelle paraît notamment justifiée dans le cas de cofinancement : la grande majorité des thèses qui ont obtenu un cofinancement sont réalisées en cotutelle. Une cotutelle internationale peut également « anticiper » le post-doctorat à l'international : cela est avantageux pour les docteurs en sciences et technologies qui sont souvent amenés à en effectuer pendant quelques années.

La codirection est la forme la plus répandue de collaboration avec les universités dont les cursus sont différents et les frais de scolarité élevés (par exemple, les universités américaines). La codirection est considérée par les directeurs de thèse comme une bonne alternative à la cotutelle, favorisant la collaboration scientifique entre les deux parties. La codirection laisse également plus de liberté de coopération (deux collaborateurs ou plus dans le cadre de la même thèse). Remarquons qu'en pratique, la codirection suppose moins de communication entre les deux équipes qu'une cotutelle, car très souvent l'étudiant n'est encadré par le codirecteur étranger que pendant son séjour à l'université-partenaire.

Une variation de codirection « non officielle » est un stage dans une université ou un laboratoire étranger, suivi par un chercheur étranger. La présence de ce stage est conditionnée par les bourses disponibles délivrées par l'Etat ou par un autre organisme. Les types de bourses

conditionnent ainsi le type de coopération. Si la France met l'accent sur les bourses de thèses en cotutelle ou codirection, l'Allemagne offre des financements pour les stages de quelques mois dans le cadre d'une thèse à l'université russe (programmes « Lomonosov » et « Kant »). Nous avons pris contact avec les doctorants ayant participé dans le programme des stages. Leur expérience montre que, dans le cas de ces programmes, l'intérêt personnel joue le rôle prépondérant, car la plupart des doctorants ont trouvé le stage à l'étranger par leurs propres moyens.

La genèse des projets de thèse à l'international dépend très souvent de l'implication de directeurs de thèse dans le projet et de l'état du projet au moment du début de la thèse. Ainsi, lors de nos entretiens à Bordeaux, les projets de thèses les mieux préparés faisaient partie du projet de recherche de l'équipe, et l'internationalisation était souvent intégrée d'une façon naturelle. Dans ce cas, les partenaires des projets sont déjà des contacts du directeur de thèse.

Si les qualités des doctorants assurent une bonne réalisation de la thèse, la genèse du projet et l'organisation de la recherche sont principalement le fruit du travail du directeur de thèse. Les directeurs de thèse conditionnent le partenariat car c'est leur réseau professionnel qui est utilisé pour établir une collaboration (par exemple, parmi 40 thèses IdEx, en un seul cas la collaboration a été amorcée à l'initiative du doctorant).

L'ancienneté dans le domaine est un facteur important pour le développement des collaborations internationales. Les chercheurs expérimentés ont souvent des collaborations actives, ainsi que des projets en cours ou en attente de réalisation.

D'autres - notamment les nouveaux arrivés sur Bordeaux, et les personnes ayant changé de sujets de recherches - ont besoin de temps pour nouer des relations avec des partenaires nationaux et internationaux, pour se « faire un nom » dans le domaine. Dans ce cas, les directeurs de thèse peuvent avoir certaines difficultés à initier des collaborations. La situation devient plus difficile s'ils travaillent dans de petites équipes dont d'autres membres ne collaborent pas suffisamment avec des partenaires étrangers. Parmi 39 directeurs de thèse questionnés, deux connaissent des difficultés de ce type, ce qui influence d'une façon importante la genèse du projet : les partenariats sont « opportunistes », et l'organisation d'une cotutelle provoque de nombreux problèmes. Une certaine expérience dans l'organisation des cotutelles influence également la forme de partenariat, car, dans ce cas, la cotutelle sera choisie avec moins d'hésitations. Les directeurs de thèse qui ont déjà dirigé des cotutelles (ou dont les partenaires ou membres de

l'équipe ont dirigé des cotutelles) signalent que cette expérience les a motivés pour se lancer dans de nouveaux projets de cotutelle. Ce fait est également prouvé par les statistiques de l'étude : ces directeurs ont retenté l'expérience de la cotutelle pendant les campagnes 2012 et 2013. Au contraire, les personnes peu expérimentées en la matière écoutent souvent leurs partenaires et collègues qui « déconseillent » les cotutelles ou bien refusent la cotutelle pour « ne pas déranger leur collègue étranger très occupé ».

La connaissance de la langue étrangère par le directeur de thèse joue également un rôle important car elle conditionne parfois le choix des partenaires (préférence aux partenaires francophones, même si pour la réalisation de la thèse un partenaire de pays anglo-saxons aurait été plus avantageux). Ce cas attire l'attention sur le besoin d'une formation linguistique des chercheurs mentionné plusieurs fois pendant les entretiens.

Le rôle important des directeurs de thèse est bien visible dans notre étude sur le programme « Doctorat international ». Pourtant, après avoir effectué des entretiens avec d'autres doctorants, majoritairement russes, mais tous en cours de réalisation d'une thèse à l'international, nous avons découvert une autre facette de la réalisation de ce type de projet. Dans ce cas, c'est le doctorant qui est le porteur du projet à l'international. Son directeur de thèse principal assure le suivi du travail, mais la dimension internationale est travaillée uniquement par le doctorant, poussée uniquement par ses ambitions. Le doctorant cherche le deuxième directeur de thèse par ses propres moyens (« à l'aide de Wikipedia », selon un répondant), prépare le dossier pour avoir des financements d'organismes différents. Généralement, ses deux directeurs de thèse ne se connaissent pas et n'entretiennent aucune collaboration. Parmi les dix doctorants russes questionnés effectuant une thèse à l'international, neuf rentrent dans cette catégorie. Il s'agit d'une expérience différente des doctorants français, car la mobilité de ces derniers est conditionnée par un financement adéquat, tandis que les doctorants russes agissent souvent « pour l'idée ».

La thèse en coopération internationale a-t-elle un effet transformant sur les participants ?

La cotutelle internationale devient une expérience importante de gestion de projet et de recherche de financement tant pour le directeur que pour le doctorant. A part les projets financés entièrement (doctorat dans le cadre des programmes européens), il s'agit souvent de chercher un financement complémentaire, car l'étudiant n'est pas inscrit dans la même institution pendant les années de doctorat.

La cotutelle donne la possibilité d'opter pour des programmes de financements inhabituels. A part les raisons d'intérêt scientifique et de financement, les thèses à l'international se réalisent aussi pour contourner les règles, faire quelque chose d'inhabituel avec des financements externes destinés aux projets internationaux. Cet aspect est important, tant pour le développement de recherches fondamentales en pénurie de financement (droit, physique, chimie fondamentale) que pour les disciplines plus appliquées (électronique, etc.). Certains étudiants russes ont opté pour une thèse en cotutelle internationale pour obtenir le financement de thèse qui est quasi-inexistant en Russie. Cependant, cette vision du rôle de la collaboration ne promet pas une dimension internationale renforcée de la thèse car l'internationalisation a été « artificielle ».

Pour l'Ecole Doctorale des Sciences de la Vie et de la Santé à Bordeaux, les thèses en cotutelle permettent de contourner les restrictions par rapport à la sélection de candidats (passage hors concours) et le nombre de doctorants par directeur de thèse, ce qui donne une certaine liberté pour les projets du directeur de thèse qui peut ne pas entrer dans le schéma standard.

Si en France le financement du doctorat en cotutelle se heurte souvent à la problématique des frais de déplacement, en Russie la question principale est tout simplement le financement de trois années de recherche¹. Le financement de la mobilité n'est pas un très grand problème car il existe des bourses spéciales dans plusieurs pays, mais ce sont des bourses de mobilité.

En Russie, les thèses en cotutelle restent encore un phénomène rare et souvent contraignant pour les doctorants. Les cotutelles s'organisent le plus souvent avec la France qui possède des moyens de financement pour les doctorants en cotutelle ou codirection (bourses de ministère, de Campus France, de l'AUF²). Les types de cotutelles peuvent être variés mais laissent les doctorants dans une situation précaire. Dans un cas, les doctorants sont inscrits parallèlement à deux thèses dans deux pays et sont obligés de rédiger deux thèses. Le doctorant russe a donc la possibilité d'obtenir le contrat doctoral en France. Autrement, le doctorant obtient un contrat de cotutelle et passe six mois par an dans chaque laboratoire. Les bourses de thèses en cotutelle ou codirection sont disponibles pour ce type de collaboration. Très souvent, les directeurs ne communiquent pas, et ne portent pas ensemble un seul et même projet.

¹Le financement habituel des doctorants contractuels en France (par exemple, par le contrat ministériel) est de 1400 euros par mois, tandis qu'un *aspirant* russe a une bourse d'environ 52 euros par mois.

²Agence universitaire de la Francophonie.

La cotutelle peut également être un vecteur de l'internationalisation des directeurs de thèse : les doctorants constitueront le réseau à l'étranger du directeur, lui permettant d'élargir ses collaborations, les thèses permettront d'approfondir avec les universités partenaires des collaborations qui étaient souhaitées mais encore peu développées, ou bien de maintenir un partenariat existant. En effet, un doctorant est souvent caractérisé par les directeurs de thèse comme un des meilleurs « outils » pour la réalisation d'un projet commun : il représente d'un côté « la main d'œuvre » du projet et de l'autre un lien permanent entre deux équipes.

La cotutelle internationale change l'organisation du travail du doctorant pendant la thèse, car il permet de passer plus de temps dans une institution étrangère : tant pour observer le mode de fonctionnement d'autres laboratoires que pour profiter d'instruments ou de méthodes qui n'existent pas dans son université.

Section 3. Le localisme et l'internationalisation dans la reproduction de la société académique

Dans la première section nous avons déjà abordé la question de l'internationalisation de l'environnement académique via le sentiment d'appartenance et de reconnaissance. La problématique de la présente section concerne l'ouverture de l'environnement académique du point de vue de sa reproduction : le recrutement. Dans un premier temps, les théories principales du localisme académique seront envisagées (§3.1), pour les appliquer, ensuite, à la question de l'influence du localisme sur la politique d'attractivité des spécialistes étrangers (§3.2).

§3.1. Le localisme dans le recrutement académique

Il existe deux méthodes très différentes de recrutement des cadres : la formation des cadres à l'intérieur ou l'attraction des cadres sur le marché académique.

La recherche sur le localisme académique commence dans les années 1990 par l'affirmation de son existence et la prévention de ses conséquences. Dans les années 1960, R.McGee et B. Berelson ont proposé des raisons fonctionnelles pour l'existence du localisme, telles que les problèmes financiers ou géographiques dans la compétition nationale des universités¹. Les recherches suivantes se focaliseront sur les questions de conditions et de conséquences sur la qualité du localisme académique².

Suite à ces recherches, le localisme académique a acquis une connotation négative, renforcée par les études qui confirmaient les résultats moins satisfaisants des universités pratiquant le localisme. Les analyses récentes à ce sujet ont montré que les scientifiques « locaux » sont moins productifs à l'international, étant focalisés sur la connaissance qui circule dans leur propre université, 15% dans le cas du système universitaire mexicain, 11% dans le système universitaire portugais³.

Une récente étude des universités turques a montré que la visibilité internationale de la

¹Berelson B., *Graduate education in the United States*, New York, McGraw-Hill, 1960 ; McGee R., *The function of institutional inbreeding*, *The American Journal of Sociology*, 1960, 65(5), pp.483–488.

²Par exemple, Nelson R.R., Winter S., *An evolutionary theory of economic change*, Harvard Univ. Press, Cambridge, 1982 ; Stuart T. E., Podolny J.M., *Local search and the evolution of technological capabilities*, *Strategic Management Journal*, 1996, n° 17, pp. 21–38 ; Rosenkopf, L., Almeida P., *Overcoming local search through alliances and mobility*, *Management Science*, 2003, 49, n° 6, pp. 751-766.

³Horta H., *Understanding the pros and the cons of academic inbreeding*, *University World News*, le 11 octobre 2013, disponible sur <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20131009120224656>

recherche des scientifiques « locaux » est plus basse que celle de leurs collègues plus mobiles. L'indice h est de 35% plus haut chez les mobiles¹.

En France, le sujet est lancé par Olivier Godechot et Alexandra Louvet avec leur article dans la revue *La vie des idées* qui cherchait à comprendre dans quelle mesure un établissement recrute préférentiellement des personnes qui en sont issues². Les auteurs ont voulu comparer la probabilité de succès à un recrutement d'un candidat local et celle d'un candidat extérieur. Ils l'ont établie à partir de la base des thèses soutenues en France entre les années 1972 et 1996, ce qui a permis de suivre les doctorants devenus directeurs de thèse. Les auteurs montrent que le taux de recrutement local est particulièrement important - 30%, contre un taux attendu de 8%³.

Olivier Godechot et Alexandra Louvet pensent que les grandes lignes du phénomène, mesuré essentiellement pour les années 1970-1980, restent d'actualité dans les années 2000. Sur la base de ces résultats, les auteurs attirent l'attention sur la nécessité d'une réflexion sur la régulation administrative du recrutement local, par exemple par l'établissement de quotas, ou par son interdiction⁴.

L'enquête d'Olivier Godechot a dessiné l'échelle du phénomène en France sans pourtant en chercher des explications. Elle a ainsi invité la communauté universitaire à s'interroger sur le localisme et a également provoqué des débats. Une autre approche a été proposée par les chercheurs en sciences économiques et en sociologie, Olivier Bouba-Olga, Michel Grossetti et Anne Lavigne. « Recruter une personne en passant par les réseaux sociaux n'est pas une caractéristique spécifique du milieu universitaire »⁵, remarquent-ils. D'après eux, « le recours au localisme n'est pas la cause du dysfonctionnement du recrutement universitaire, elle en est la conséquence : c'est parce que les dispositifs institutionnels existants sont défaillants que les

¹Horta H., *Understanding the pros and the cons of academic inbreeding*, op. cit.

²Inanc O., *The effect of academic inbreeding on academic effectiveness*, *Scientometrics*, Vol. 88, n° 3, 2011, pp.885–898.

³Godechot O., Louvet A., *Le localisme dans le monde académique : un essai d'évaluation*, *La Vie des idées*, le 22 avril 2008, disponible sur <http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde.html>

⁴*Idem*.

⁵Bernela B., Bouba-Olga O., *Le recrutement des universitaires français : de la question du localisme à celle de l'inertie spatiale*, disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/10/75/PDF/BB_OBO.pdf

acteurs du monde universitaire s'en remettent à leurs réseaux sociaux »¹. La suppression du recrutement local ne supprimera pas l'origine du problème, et les acteurs pourront contourner les dispositifs existants d'une autre manière, « en s'appuyant par exemple sur d'autres réseaux sociaux, non locaux cette fois »².

Ces difficultés sont dues aux dispositifs institutionnels, qui ne permettent pas de révéler efficacement les compétences des candidats. Pour obtenir un poste d'enseignant-chercheur l'évaluation se fonde sur les travaux de recherche des candidats, ainsi que sur une audition de vingt minutes devant une Commission de spécialistes. Leur capacité à enseigner ou à assurer les charges administratives ou encore à travailler en équipe n'est pas évaluée, soulignent les trois chercheurs. Dans ce cas, le recours aux candidats locaux réduit l'incertitude de recrutement, d'autant qu'il s'agit de « recruter une personne pour une quarantaine d'années »³. Pour contourner le localisme, les auteurs proposent de mieux informer sur les postes vacants, d'organiser des séminaires et des visites pour les candidats présélectionnés sur dossier.

Un autre chercheur dans le domaine universitaire, Christine Musselin, partage le point de vue d'Olivier Bouba-Olga : « le problème du recrutement des universitaires n'est pas le localisme mais le temps »⁴. Elle nous amène à envisager l'exemple des universités américaines ou allemandes où plusieurs mois s'écoulent entre la publication de postes vacants et la décision, le candidat passe beaucoup de temps sur place.

Le sujet acquiert son développement avec la thèse de Bastien Bernela sous la direction d'Olivier Bouba-Olga. Pour lui, ce sont les relations sociales qui sont mises en avant à cause de la déficience des procédures institutionnelles, pour réduire l'incertitude sur les compétences des candidats. Pour les candidats, les relations sociales sont des facteurs d'ancrage dans leur territoire d'appartenance qui les incite à postuler dans leur université d'origine⁵.

Un autre article met en évidence la faible mobilité des enseignants-chercheurs français. La

¹Bouba-Olga O., Grossetti M., Lavigne A., *Le localisme dans le monde académique : une autre approche*. Réponse à Olivier Godechot et Alexandra Louvet, La Vie des idées, le 12 mai 2008, disponible sur <http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde-315.html>

²*Idem*.

³Godechot O., Louvet A., *Le localisme dans le monde académique : un essai d'évaluation*, op. cit.

⁴Musselin C., *Le problème du recrutement des universitaires n'est pas le localisme mais le temps*, le 1 avril 2008, Educpros.fr, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/christine-musselin-directrice-du-cso-le-probleme-du-recrutement-des-universitaires-n-est-pas-le.html>

⁵Bernela B., Bouba-Olga O., Ferru M., *Analyse empirique de la mobilité géographique des enseignants-chercheurs français*, Document de travail CRIEF-TEIR, 2012.

mobilité est définie à partir de deux événements importants de leur trajectoire – l’année de soutenance de leur thèse et l’année de soutenance de leur premier doctorant. Les auteurs ont montré que seuls 36 % d’enseignants-chercheurs ont changé la région. La mobilité est expliquée par les déterminants structurels et individuels sur lesquels la politique d’établissement n’a que peu de prise¹.

En Russie, le localisme académique présente d’autres racines. Le sujet a commencé à être activement discuté au sein de l’Ecole des hautes études en sciences économiques par Maria Yudkevich et son équipe dans les années 2010.

Le localisme russe est directement lié à la situation financière des universités depuis les années de la *perestroïka*. Nous avons déjà abordé le sujet de la profession en Russie, notamment les salaires très bas pour l’ensemble du personnel académique et le besoin de réunir plusieurs activités dans la semaine pour gagner sa vie². Ceci reste la raison la plus importante du manque de cadres dans le domaine. Le vieillissement des cadres pédagogiques est également devenu un problème de première urgence qui pourrait être résolu grâce aux flux de jeunes cadres. Plus de 40% des enseignants-chercheurs en Russie sont âgés de plus de 50 ans (en France ils sont de 25 à 33%)³.

Comme le remarque M. A. Lechina, les possibilités d’attraction des jeunes enseignants dans les universités sont restreintes, déjà du fait de salaires très bas pour les personnes sans stage et degrés, d’un autre côté par les dépenses supplémentaires pour avoir le doctorat suite au manque de places gratuites dans les universités. Ainsi, une fois que l’étudiant est sur le marché du travail, il est difficile de l’attirer dans l’université car les salaires diffèrent beaucoup. La chaire s’efforce dans ce cas de convaincre le jeune spécialiste de rester⁴. Pourtant, il existe également le facteur qui retient les enseignants-chercheurs dans les universités : « l’intérêt pour la profession » et « le régime assez libre de travail »⁵.

¹Bernela B., Bouba-Olga O., Ferru M., *Analyse empirique de la mobilité géographique des enseignants-chercheurs français*, op. cit.

²Voir Partie 1, chapitre 1, section 1 ; Partie 2, chapitre 2, section 1.

³*Srednij vozrast universitetskikh prepodavatelej uvelichivaetsja* (« L’âge moyen des enseignants d’université augmente »), Opec.ru, le 26 août 2014, disponible sur <http://opec.ru/1738926.html>

⁴Lechina M. A. *K voprosu aktualnosti stimulirovanija prepodavatelej vysshej shkoly* (« La question d’encouragement des enseignants des universités »), Upravlenie personalom (« Gestion de personnel »), 2008, n°21, pp. 23- 29.

⁵*Idem*.

Les études sur les enseignants-chercheurs russes sont nombreuses mais abordent le plus souvent des aspects statistiques ou psychologiques de la situation. L'équipe de Maria Yudkevich se pose la question du localisme académique sous l'angle de ses raisons et conséquences. L'étude est effectuée sur la base de 28 établissements d'enseignement supérieur à Saint-Pétersbourg. Nous avons déjà évoqué les résultats de cette étude concernant le sentiment d'appartenance des enseignants à l'université dans la section 1 du chapitre actuel.

Comme il a déjà été dit, parmi les enseignants questionnés, environ la moitié (46%) sont diplômés de l'institution dans laquelle ils travaillaient au moment de l'étude. Les entretiens avec les représentants de l'administration révèlent les raisons du recrutement des diplômés : à part le financement insuffisant c'est également l'envie de transfert et de renforcement des standards d'enseignement des cours. L'intégration verticale est également forte pour les étudiants.

45% des universitaires pensent que la politique de recrutement doit être axée sur l'attraction de jeunes enseignants diplômés issus de cette même université, tandis que 11% préfèrent les jeunes diplômés d'autres universités. Les responsables de chaires partagent le même avis : « Nous ne recrutons pas les enseignants, ils le deviennent en s'élevant de *l'aspirant*, *l'aspirant* dirige les mémoires de master d'étudiants, ensuite il devient enseignant »¹.

Ce recours à des études du rôle du localisme dans la reproduction de la profession universitaire n'est sûrement pas lié à l'internationalisation, mais permet de comprendre les modèles de fonctionnement de la société académique russe et française. Ceci nous amène à poser la question du pourquoi le localisme survit malgré les nombreuses critiques.

Premièrement, les universités en France et en Russie ne sont pas véritablement incitées à devenir performantes. En France, les départements universitaires sont surtout motivés par leur pérennité et stabilité, mais celles-ci ne dépendent pas forcément de la qualité de leur personnel enseignant et de leur recherche. L'internationalisation oblige les universités à devenir plus performantes, ce qui est impossible sans le recrutement de personnels de haute qualité. Dans le document de l'IAU *Affirming academic values in internationalization of higher education: a call*

¹Sivak E., Yudkevich M., *University inbreeding: an impact on values, strategies and individual productivity of faculty members*, National University Higher School of Economics, 2012, disponible sur http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1996417

of action, l'internationalisation est présentée comme un des moyens de limiter le « risque du localisme académique »¹.

Le passage en revue des études consacrées au localisme dans les deux pays permet de tirer les conclusions suivantes. Les raisons du localisme en France et en Russie sont très différentes. Dans les deux cas, la familiarité avec les candidats joue son rôle. Si en France elles relèvent davantage de procédures administratives mal organisées, en Russie la mobilité des enseignants-chercheurs est très basse en général, suite à des conditions difficiles, et le localisme est le résultat de la politique de l'établissement qui ne se voit pas capable d'attirer les enseignants. Evidemment, la situation des meilleures universités lauréates des concours est différente, notamment grâce à l'autonomie qu'elles acquièrent.

§3.2. Le localisme et le recrutement de spécialistes étrangers

Habituellement, les études sur le localisme opposent les locaux et les non locaux dans le cadre d'un pays. Toutefois, elles ne traitent pas le sujet des candidatures étrangères. Cela nous amène aux questions suivantes : dans quelle mesure le localisme est-il une menace aux candidatures étrangères ? Passent-elles par d'autres voies ?

Nous avons distingué deux types d'interaction du localisme et de l'internationalisation dans le recrutement des scientifiques.

Premièrement, le localisme affecte le recrutement des candidats internationaux qui participent au même concours d'entrée que les candidats nationaux. Ceux-ci peuvent être des candidats au doctorat, notamment pour une bourse, ou des étrangers qui se présentent à un poste de maître de conférences, c'est-à-dire des candidats encore peu connus qui peuvent être défavorisés.

Ensuite, la deuxième dimension est le résultat de la politique visant à accroître l'internationalisation et l'excellence dans les universités qui favorisent le recrutement de candidats étrangers de haute qualité. Actuellement, la banalisation du localisme va à l'encontre de la

¹*Affirming academic values in internationalization of higher education: a call of action*, IAU, avril 2012, p. 2.

nouvelle politique étatique et institutionnelle d'attractivité des meilleurs étudiants et enseignants-chercheurs, notamment étrangers. Il nous paraît dans ce cas nécessaire d'étudier la politique de recrutement des candidats étrangers.

Il y a beaucoup de réformes en préparation, mais aucune transformation profonde ne s'est produite ces dernières années. Les discours et l'environnement, en revanche, remettent de plus en plus en cause des pratiques considérées jusqu'à présent comme légitimes. On voit, par exemple, ressurgir les critiques sur le « localisme » dans les recrutements sans qu'il y ait de changements dans la pratique. La proportion de maîtres de conférences recrutés à l'endroit où ils ont réalisé leur thèse, soit 35 %, n'a pas évolué¹. De la même façon, on entend des discours sur l'internationalisation des recrutements- ou des étudiants - mais dans les faits, il n'y a pas eu de transformation radicale.

Ainsi, malgré l'internationalisation, les universités européennes restent largement ancrées dans les cadres légaux nationaux, traditions et pratiques.

La France se classe deuxième pour l'attractivité en nombre de chercheurs accueillis, derrière le Royaume-Uni. La part de la France est de 11,3 %². Les premières nationalités accueillies sont celles des pays voisins : l'Italie, l'Espagne, l'Allemagne.

Le processus de recrutement est le suivant : les universités publient des annonces de postes, les candidats se renseignent et envoient leurs dossiers, pour passer ensuite des auditions. Si l'université a des ambitions de recherche de classe internationale, elle assure une publicité internationale à ces postes via des sites spécialisés.

L'enquête menée auprès des scientifiques étrangers sur le site de Bordeaux a montré que les contacts directs restent le moyen le plus répandu d'obtenir un poste à l'université (42 % des répondants), 19 % ont trouvé leur poste sur le site web du laboratoire d'accueil, 18 % grâce aux collaborations existantes entre les universités. Seulement 3 % des scientifiques ont eu recours au réseau Euraxess, encore moins à d'autres réseaux ou sites spécialisés (ABG Intelligence, Naturejobs, ENC network...).

¹Musselin C., *Le problème du recrutement des universitaires n'est pas le localisme mais le temps*, op. cit.

²Aymard S., *Mobilité internationale des chercheurs et attractivité de la France*, Les notes de Campus France, novembre 2013, p. 2, disponible sur http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_41_fr.pdf

En France, il faut, normalement, être qualifié pour les fonctions de maître de conférences ou de professeur des universités pour se présenter au concours correspondant. Si cette procédure est utilisée pour éviter les recrutements locaux, elle devient une contrainte pour les recrutements internationaux. Ce point difficile a été partiellement pris en compte : il est maintenant possible pour une université de recruter une personne non qualifiée si elle occupait des fonctions de niveau équivalent à l'étranger. Ainsi, un *associate professor* américain peut candidater sur un poste de professeur des universités en France. Toutefois, cette démarche ne règle ni le problème des recrutements initiaux comme maître de conférences, ni le problème des étrangers équivalents maîtres de conférences ou post-doctorants qui cherchent un poste de professeur des universités en France¹.

Cependant, les enjeux ont changé. La loi LRU a assoupli les procédures de sélection des candidats. Les financements supplémentaires via les Initiatives d'excellence ont rendu le recrutement des chercheurs et étudiants internationaux plus facile pour les laboratoires. Sans oublier l'influence des classements : celui de *Times Higher Education* et son critère de « *international outlook* » (à la hauteur de 7.5 %), QS et son critère de « *international faculty* » (5 %) et celui de Shanghai et l'un de ses critères (à hauteur de 20 %) : le nombre d'enseignants-chercheurs détenteurs d'un prix Nobel ou d'une médaille Fields.

La concurrence s'est accrue entre les établissements d'enseignement supérieur français renforçant la nécessité de ne pas rater une « perle rare ». Les universités, dotées d'une autonomie accrue, sont désormais en concurrence avec les grandes écoles sur le « marché » des enseignants prestigieux. Certaines universités françaises, incapables de proposer un salaire aussi compétitif que les écoles, tentent d'acheter les professeurs prometteurs quand ils sont encore inconnus. « L'objectif n'est cependant pas tant de recruter des profs stars, que de repérer des enseignants-chercheurs ayant un très fort potentiel, qui pourront développer leur carrière chez nous et peut-être un jour, qui sait, décrocheront le Nobel... », ² témoigne Hugues Dreyssé, vice-président Ressources humaines de l'Université de Strasbourg. Les recrutements internationaux les plus nombreux s'effectuent en sciences dures, tandis qu'en lettres et sciences humaines les

¹ Monniaux D., *La qualification par le CNU*, disponible sur <http://david.monniaux.free.fr/dotclear/index.php/post/2012/05/19/La-qualification-par-le-CNU>

² Manceau C., *Quand les Universités françaises chassent le Nobel*, *op. cit.*

recrutements restent essentiellement nationaux.

Tandis que certaines équipes font la chasse aux chercheurs étrangers « excellents », d'autres Initiatives d'excellence témoignent de la présence de phénomènes de localisme lors de recrutements internationaux. Un exemple concret de l'hypothèse de Christine Musselin et d'Olivier Bouba-Olga est donné via le programme « Doctorat international » effectué sur le site bordelais. Remarquons que dans les deux années du programme, parmi les 40 lauréats de bourse « Doctorat international », trois seulement sont étrangers. Ces étudiants étrangers ont pourtant été recommandés (par exemple par les codirecteurs), soit ils ont déjà étudié à Bordeaux. Compte tenu des délais courts entre l'obtention du financement et la décision sur le nom du candidat, la sélection des candidats « d'excellence » se réduisait parfois à des étudiants locaux, issus de masters de l'Université de Bordeaux. Un des chercheurs bordelais a caractérisé cette situation de recrutement comme de « l'amateurisme » et a appelé à favoriser le recrutement professionnel via des campagnes de recrutements internationaux.

L'attractivité des universités russes pour les professeurs étrangers doit être une des mesures pour obtenir un bon positionnement dans les classements internationaux, considère le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Dmitry Livanov. L'objectif est désormais d'avoir cinq universités russes dans le top 100 des classements vers l'année 2020 (programme « 5-100 »).

Etant donné l'état financier de la majorité des laboratoires scientifiques dans les universités russes, les chercheurs étrangers ne sont pas des visiteurs fréquents. Néanmoins, plusieurs universités invitent régulièrement des enseignants étrangers qui sont généralement des contacts d'enseignants-chercheurs dans l'université locale. En 2011, l'URAP a invité 112 enseignants étrangers dont 105 sont restés à l'université pour une période de moins d'un mois¹. Ainsi, dans la plupart des cas il s'agit de visites courtes d'enseignants (plus rarement de chercheurs) qui n'ont pas besoin de procédures administratives compliquées.

Pourtant, la situation change avec les nouveaux programmes du gouvernement visant à attirer les cadres internationaux hautement qualifiés pour des contrats de longue durée. Par exemple, dans l'Ecole des hautes études en sciences économiques il existe un système de recrutement pour les spécialistes étrangers. Elle inclut la participation des représentants de l'Ecole

¹ *L'activité internationale de l'URAP*, 2012, Programme à moyen terme.

aux expositions sur l'enseignement supérieur et aux conférences scientifiques et sur l'éducation, l'invitation de certains candidats pour un entretien, leur audition par les comités de jurys. Ce système a porté ses fruits : en 2008, il y avait 13 professeurs étrangers permanents à l'Ecole ; en 2009, l'établissement a obtenu 200 demandes de postes de la part de spécialistes internationaux.

Depuis l'année 2010, le programme de « *mégagrants* »¹ a été lancé par le gouvernement pour renforcer les laboratoires russes. Le financement est attribué par le budget national sur la base de concours. Le laboratoire gagnant doit avoir un programme sérieux de recherches et inviter un scientifique « *star* » pour travailler sur le problème que le laboratoire ne peut pas résoudre par ses propres moyens. Le programme vise aussi bien les scientifiques étrangers que les chercheurs russes célèbres en émigration.

Malgré les efforts dans la direction d'une ouverture à l'international, le cadre national de législation reste aussi rigide qu'en France. La procédure de reconnaissance des diplômes est obligatoire pour tout candidat souhaitant devenir professeur permanent. Ainsi, un lauréat de prix Nobel ne peut pas devenir professeur de l'Université d'Etat de Moscou sans avoir traduit sa thèse en russe pour la présenter devant la commission d'attestation nationale.

Les conditions de séjour légal dans le pays vont actuellement à l'encontre de la politique d'attractivité. L'amendement à la loi « Sur l'état du droit des citoyens étrangers dans la Fédération de Russie » exclut les professeurs de la liste des travailleurs étrangers qui ne doivent pas avoir la permission de travail², sauf pour les professeurs invités dans le cadre des programmes d'échanges académiques et scientifiques. Ainsi, pour obtenir une permission de travail en Russie, les professeurs suivent les mêmes schémas de procédure que les travailleurs non qualifiés : dépôt de dossier avec les certificats médicaux, la preuve par l'établissement d'accueil que le spécialiste est nécessaire et ne peut pas être remplacé par un scientifique russe. Enfin, l'imposition des scientifiques étrangers est de 4% plus importante que pour les citoyens russes (17 % contre 13 %).

Actuellement, un autre projet de loi facilitant l'entrée et le séjour des chercheurs étrangers

¹En traduction du russe « méga-subvention ».

²La raison annoncée d'adoption de cet amendement est suivante : « On atteste périodiquement des cas de diffusion par les professeurs étrangers de l'idéologie extrémiste, provocation de la guerre nationale et religieuse dans l'environnement étudiant, ainsi que d'autres actions nuisant les intérêts de la sécurité nationale... ». Il a également été avancé que « les professeurs étrangers ne possèdent pas les documents nécessaires qui confirment leurs compétences et qualifications pour le travail dans les universités » (voir *Mosgorduma zapodozrila inostrannykh prepodavatelej v ekstremizme* (« La Douma de Moscou a soupçonné les enseignants étrangers de faire la propagande de l'extrémisme »)), disponible sur <http://lenta.ru/news/2009/07/02/foreigners/>

est discuté.

Si les chercheurs étrangers viennent travailler en France pour la qualité d'un laboratoire, les enseignants étrangers (notamment ceux des pays de l'OCDE) qui choisissent les universités russes mentionnent souvent « le défi », « la curiosité », « le changement »¹.

Cependant, on observe deux tendances opposées : d'un côté, on attire les « stars » internationales par des programmes, d'un autre côté, les chercheurs moyens sont moins impliqués dans le recrutement international.

Le dernier chapitre présente de multiples facettes de l'internationalisation des universités russes et françaises en montrant la culture académique en pleine transformation. Des traditions ancrées dans l'organisation de la vie universitaire, le recrutement, « la verticale de pouvoir » sont encore difficilement touchées par les réformes et les incitations « du haut ». Toutefois, la motivation personnelle d'étudiants, de doctorants, d'universitaires leur permet d'entreprendre des démarches très ambitieuses pour réussir un projet à l'international (cf. les doctorants russes qui commencent une thèse en cotutelle avec un financement très faible « pour l'idée », les enseignants qui réussissent à organiser les programmes de double diplôme malgré de nombreux obstacles, tant financiers qu'administratifs).

La « nouvelle université internationalisée » devient aujourd'hui une réalité, mais son développement naîtra au sein d'un compromis entre la politique de l'administration et les actions « chaotiques » et « imprévisibles » d'acteurs de la vie universitaire : étudiants, enseignants-chercheurs.

¹ *Spisyvanie na ekzamenakh i drugie veshchi kotorye udivlyayut inostrannykh prepodavatelej v Moskve* (« Aide-mémoires pour les examens et d'autres choses qui surprennent les enseignants étrangers à Moscou »), Bol'shoj Gorod, le 3 juin 2014, disponible sur http://bg.ru/education/spisyvanie_na_ekzamenah_i_drugie_veshchi_kotorye_ud-21647/

CONCLUSION

Notre recherche avait comme objet d'étude les changements produits à tous niveaux dans les systèmes universitaires français et russe, sous l'influence de l'internationalisation. Suite à une analyse de la littérature spécialisée et des premières observations de terrain, nous avons formulé l'hypothèse suivante :

Au milieu des années 2000, nous assistons à la formation d'un nouveau référentiel de « l'université compétitive », dont le degré supérieur de développement est l'université « de classe mondiale ». Ce référentiel, commun à plusieurs pays, présente des particularités à différents niveaux de leurs systèmes universitaires.

Nous avons espéré que la comparaison des cas russe et français nous apporterait un éclairage sur l'ordre de grandeur de ces changements dans des systèmes universitaires qui, initialement, ne correspondent pas à la description d'une université « de classe mondiale » : haut degré de centralisation et de bureaucratisation, séparation de l'enseignement supérieur et de la recherche, budget restreint provenant d'Etat. La comparaison a été réalisée à quatre niveaux : Etat, région, université, universitaires.

Cette conclusion générale apportera des réponses à notre question de recherche, en mettant en avant les apports, ainsi que les limites de ce travail.

Dans un premier temps, nous allons résumer les principaux enseignements de notre recherche.

La Première partie de la thèse a présenté une réflexion sur la construction d'un nouveau système de représentations dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Nous avons choisi trois thèmes autour desquels se construisent les représentations de l'université.

Le premier thème a présenté les deux fonctions principales et historiques de l'université – l'enseignement et la recherche – à travers les dimensions institutionnelle et professionnelle. Si la tendance actuelle est le renforcement de la dimension recherche, dans les deux pays elle prend différentes formes, et se réalise à une échelle différente. Nous avons avancé que la légitimité internationale de l'université dite « de recherche » repose, d'un côté, sur les facteurs historiques, économiques, concurrentiels, et d'un autre côté sur le changement de statut d'enseignant-

chercheur dans l'université.

Au cours du XX^{ème} siècle, les universités en France et en Russie se sont vues séparer de la science, qui a été transférée dans les organismes de recherche (CNRS, INSERM, etc. en France, Académie des sciences, instituts scientifiques en Russie). Aujourd'hui, le retour de la science dans les universités passe par des voies différentes en France et en Russie.

Ainsi, en France, le discours paraît être davantage concentré sur le rapprochement des organismes de recherche et des universités et le soutien de l'enseignement supérieur, qui est effectué dans le cadre de projets LabEx. Les démarches apparaissent sous forme de grands projets (LabEx) ou de réformes (création des UMR). Beaucoup d'attention est portée sur les universitaires et l'évaluation du contenu scientifique de leur travail. En Russie, l'accent est mis sur la formation et l'attraction des cadres pour la science nationale, l'enseignement supérieur est plus souvent présent dans le discours. Le rapprochement passe par des programmes fédéraux, qui se suivent depuis la fin des années 1990.

Le rapprochement de la science et de l'enseignement a beaucoup gagné grâce aux programmes nationaux, toutefois, les principaux enjeux se concentrent autour de la figure de l'enseignant-chercheur, de son statut, de ses conditions de travail et, évidemment, de ses motivations. Le statut juridique des universitaires russes et français subit des changements dans les missions d'établissement, car la dimension scientifique s'y trouve de plus en plus renforcée et évaluée. Néanmoins, le statut social des enseignants-chercheurs reste à reconquérir dans les deux pays.

Le thème « économique – social » a été choisi suite à nos observations sur le terrain : le programme dans lequel nous avons participé à l'URAP est devenu payant quelques années après sa création, suite à sa popularité. La majorité de la littérature traite davantage de la question du lien de l'université avec l'économie et du transfert de connaissance que de celle de l'égalité-inégalité, qui est plus souvent traitée dans les articles de presse.

Malgré de nombreuses déclarations des organisations internationales sur le maintien de l'enseignement supérieur comme bien public, des motifs économiques sont aujourd'hui visibles, tant dans la science que dans la formation. Les universités russes ayant une plus grande marge de manœuvre ont depuis longtemps saisi cette possibilité. Les programmes, rares ou excellents, sont très souvent payants. La notion de « service éducatif » est ainsi entrée dans le système universitaire. En France, les établissements auxquels la loi permet d'être libres dans la définition des frais de scolarité (écoles d'ingénieurs, grands établissements) ne ratent pas cette possibilité,

malgré des critiques sévères de la société.

Enfin, le troisième clivage concerne la résistance du système national universitaire aux tendances internationales. Nous avons vu que, malgré la politique similaire de formation d'élites étrangères dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, la France et la Russie ont pris des directions différentes à partir des années 1990. La France, ayant davantage de moyens à attribuer au secteur, a amorcé une politique d'attractivité en créant des agences spécialisées, et en garantissant la quasi-gratuité de la formation pour les étrangers, de préférence aux candidats d'excellence. La Russie, quant à elle, en déficit de moyens pour les universités, a choisi de faire des d'étudiants étrangers (comme, d'ailleurs, de la part d'étudiants nationaux) des sources de revenus. Actuellement, nous voyons que les deux pays suivent deux directions opposées : la politique d'excellence et d'attraction des meilleurs candidats prend une place importante dans l'internationalisation des universités russes, tandis que les institutions françaises (pour l'instant, les grands établissements) tentent d'introduire des frais d'inscription plus élevées, avec une différence entre les étudiants nationaux et étrangers.

Les deux pays témoignent d'une résistance remarquable par rapport à certains changements apportés par l'internationalisation, par exemple le processus de Bologne et l'essor de la langue anglaise dans la science et l'enseignement. Nous supposons que cette situation est liée aux phénomènes de l'« exception française » et de la « voie unique russe ». Cependant, la France protège davantage sa culture (et sa langue) qui est derrière l'éducation ou la science ; la Russie se soucie de la nature de son éducation, mais est prête à accepter d'adapter son fonctionnement à de nouvelles conditions.

Pour aller plus loin, dans le deuxième chapitre, nous avons appris comment le nouveau référentiel influe l'élaboration des politiques d'internationalisation. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressé au positionnement des deux pays dans l'espace mondial de l'enseignement supérieur. Nous avons constaté une grande diversité des formes de coopération internationale des universités françaises et russes, dont les objectifs fluctuent au fil du temps. Nous avons découvert que les particularités de la compétition nationale dans le système universitaire sont en interaction avec sa compétitivité à l'international.

Nous avons également suivi l'élaboration de la politique internationale d'une université. L'étude de terrain a montré que les actions disparates à l'international cèdent place à des stratégies concrètes, appelées à atteindre certains objectifs à court ou à moyen terme. Ces stratégies ont un caractère davantage « technique ». Nous les retrouvons dans plusieurs universités. Actuellement,

les universités prennent conscience de l'importance de leur positionnement à l'international, de la définition de leur identité, qui sera diffusée sur la scène nationale et internationale. Les stratégies d'internationalisation se réunissent dans une politique cohérente à l'international, guidée par l'identité de l'université.

Nous avons trouvé une hétérogénéité d'acteurs participant dans la formulation de la stratégie internationale de l'université : la formulation de la stratégie *top-down* et *bottom-up* permet d'avoir une vision large et, en même temps, d'être proche du terrain. Cependant, à l'étape de développement actuel, la communication imparfaite induit des incompréhensions entre l'équipe dirigeante et les universitaires en matière de développement de l'internationalisation.

L'influence des disciplines et des types d'universités sur le développement des stratégies et des politiques d'internationalisation a été également étudiée. Nous en avons conclu que l'internationalisation dépend en grande partie du bon gré des chercheurs et de l'équipe dirigeante de l'université, quelle que soit sa spécialisation. Aussi, les formes et la direction de l'internationalisation sont davantage définies par la situation financière de l'établissement.

La Deuxième partie de la thèse a été consacrée à une vérification de changement de référentiel sur le terrain. Nous l'avons réalisé grâce à une étude du changement dans les formes d'organisation et de régulation des universités en France et en Russie. Le changement des objectifs des regroupements universitaires dans les deux pays confirme, selon nous, l'évolution de référentiel vers celui de l'université compétitive. Cependant, les initiatives d'Etat visant le renforcement de l'excellence universitaire restent très ciblées et, souvent, ne sont pas soutenues par des actions nécessaires dans d'autres domaines concernés (par exemple, la réglementation de séjour et du droit du travail des étrangers).

Nous avons également choisi de nous concentrer sur les acteurs-clés de la vie universitaire, et de suivre les changements possibles dans leurs pratiques et leurs habitudes professionnelles : l'enseignement, la recherche, les tâches administratives, la gestion des carrières, la mobilité et la coopération internationale.

Nous avons découvert que les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs varient en fonction de leurs profils et de leurs activités de recherche. Dans ce contexte, la question suivante s'est posée : dans quelle mesure l'internationalisation influence les pratiques de recherche et le positionnement des chercheurs dans la société académique globale ? Sont-ils toujours attachés à la société académique locale, ou se réfèrent-ils plus souvent à la science

internationale ? L'exemple des scientifiques *insiders* et *outsiders* en Russie montre un fort ancrage d'une grande partie des enseignants-chercheurs dans le système national de recherche.

Nous avons constaté que l'ouverture à l'international se confronte toujours à d'anciennes traditions, à des pratiques ou des obstacles qui sont encore difficiles à éliminer. L'internationalisation « par le haut », via des programmes et des financements, est un pas important vers des changements organisationnels, mais se heurte encore à l'inertie de l'environnement et parfois des mentalités.

Ainsi, la stratégie du renforcement de l'internationalisation nécessite non seulement des programmes de financement d'actions à l'international, mais également la création d'un environnement « internationalisé » sur le campus, pour que l'internationalisation soit perçue comme « naturelle ».

Pour conclure ce récapitulatif, quels changements observe-t-on dans la représentation des acteurs universitaires et administratifs dans la dernière décennie ?

Reprenons les trois principaux niveaux étudiés.

Nous considérons que le référentiel récent de l'université « compétitive » est entré dans les systèmes universitaires français et russe « par le haut », et est également légitimé par les discours et les actions d'Etat. Ce référentiel, ayant une forte dimension économique, n'est pas né au sein des universités, dont les valeurs demeurent plutôt traditionnelles.

Au niveau de l'Etat, le nouveau référentiel est promu par des programmes de financement ayant des divers critères de sélection (recherche intensive, internationalisation, etc.). On remarque souvent que les universités reprochent aux programmes de ne pas être adaptés à la réalité universitaire, aussi bien que de créer des disparités importantes entre les gagnants et les autres. On constate également que les universités qui n'adoptent pas cette vision du développement se retrouvent hors concurrence, et risquent d'être fermées ou absorbées par des établissements plus forts.

Les universitaires participent activement au changement de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais sont également la principale source de ralentissement de l'évolution. Leurs représentations dépendent fortement de leur expérience précédente, notamment de leurs interactions avec la communauté scientifique internationale. Cependant, le localisme et l'absence d'activité de recherche de plusieurs universitaires (notamment en Russie) sont deux

grands obstacles au changement de leurs représentations et, par la suite, de leurs pratiques. Les universitaires, ayant chacun une vision individuelle, ne peuvent pas être, selon nous, porteurs du nouveau référentiel de l'université compétitive.

Remarquons que les universitaires en Russie ne sont pas fonctionnaires, mais employés de leur université, les liens avec l'établissement sont ainsi moins forts qu'en France. Dans cette situation, les programmes de développement universitaires en Russie sont plus souvent axés sur les personnes que sur les structures. Par exemple, le rapprochement de l'enseignement supérieur et de la recherche passe en Russie majoritairement par le programme d'attractivité des cadres dans la science, en France - par la création des unités mixtes de recherche.

Nous considérons que les universités sont des médiateurs qui opèrent l'ajustement entre le nouveau référentiel « imposé » « par le haut » et les représentations des universitaires. D'un côté, elles sont nourries par les représentations « traditionnelles » (ou « innovantes ») des universitaires sur le développement de l'excellence. D'un autre côté, elles agissent dans l'espace régulé par l'Etat, et sont obligées d'accepter la ligne de développement proposée. La principale raison de la différence de développement des universités françaises et russes réside dans le lien étroit qui s'est tissé entre les établissements français avec les acteurs territoriaux.

Pour terminer, nous voulons indiquer des développements possibles de notre recherche.

Tout d'abord, comme toute autre recherche, notre travail sur un périmètre temporel, à savoir des années 1990 jusqu'à l'année 2014, avec de brefs rappels historiques. Cependant, l'échelle de changements dans les systèmes universitaires grandit chaque année. Ainsi, en 2014, l'Université de Bordeaux était en pleine construction de son organisation et de son identité, et certaines questions posées pendant les entretiens sont restées sans réponse. En Russie, le programme de renforcement de compétitivité des universités n'a pas encore fourni de résultats significatifs.

Durant notre recherche, nous avons distingué quatre niveaux d'analyse : Etat, région, université et universitaires. En pratique, nous avons écarté la question de la région, cette dernière apparaissant complémentaire à l'analyse générale. Cette démarche est en partie expliquée par la faiblesse du lien présent entre les universités et les collectivités locales en Russie (notamment à Moscou), qui ne permet pas d'effectuer une comparaison. Cependant, le rôle de la région étant important dans le cas français, cette piste de recherche pourrait s'avérer productive.

Notre recherche se concentrant davantage sur les discours et les résultats d'action, il nous paraît également intéressant de la prolonger avec une analyse plus approfondie des différents types d'acteurs participant aux changements des systèmes universitaires. Nous avons effectué un nombre important d'entretiens, qui ont beaucoup contribué à la compréhension du changement de la représentation et des pratiques des acteurs universitaires. Cependant, il convient de souligner que ces entretiens ne donnent pas une vision de la répartition des forces dans l'université, car très peu d'enquêtés ont été d'accord pour en parler, notamment en Russie. Il serait donc souhaitable de mener une étude de terrain dans un contexte officiel.

BIBLIOGRAPHIE

Méthodologie de la recherche

Benninghof M., *La fabrique des politiques scientifiques : une approche interprétative de l'action publique*, thèse de doctorat en sociologie, soutenue en 2010 à l'Université Paris-Est.

Boussaget L. et al., *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, 2010.

DiMaggio J., Powell W. W., *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*, *American Sociological Review*, 1983, Vol. 48, n° 2, pp.147-160.

Faure A., Pollet G., Warin P., (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de Référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Goffman E., *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

Hall P., Taylor R., *La science politique et les trois néo-institutionnalismes*, *Revue française de science politique*, 1997, 47e année, n° 3-4, pp. 469 – 496.

Holton G., *L'imagination scientifique*, trad. de l'anglais par J.-F. Roberts, Paris, Gallimard, 1981.

Jobert B., *Le tournant néolibéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris, Le Harmattan, 1994.

Johnson J., *How conceptual problems migrate: rational choice, interpretation, and the hazards of pluralism*. *Annual Review of Political Science*, 2002, 5 (1), pp. 223 – 248.

Lascoumes P., Le Galès P., *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

Lascoumes P., Simard L., *L'action publique au prisme de ses instruments*, *Revue française de science politique*, 1/2011, Vol. 61, pp. 5-22.

Lourau R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.

Mény Y., Thoenig J.-C., *Politiques publiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

Muller P., *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs*, *Revue française de science politique*, février 2005, Vol. 55, n° 1, pp. 155 – 187.

Muller P., *Les politiques publiques*, Paris, Presses Universitaires de France, «Que sais-je ?», 2011.

Musselin C., *Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?*, Revue française de science politique, 2005, Vol. 55, n° 1, pp.51– 71.

Schumpeter J. A., *Capitalism, socialism and democracy*, London and New York, Routledge, 1976

Sorbets C., *Elites politiques, élections locales et partis politiques*, Institut d'Etudes Politiques, Working paper n° 80, Barcelone, 1993.

Comparaison

Courtin E. et al., *Démêler les fils du récit comparatif*, Revue internationale de politique comparée, 1/2012, Vol. 19, pp. 7-17.

Dogan M., Pelassy D., *La comparaison nationale en sociologie politique. Une sélection de textes sur la démarche du comparatiste*, Paris, Librairies Techniques, 1980.

Dogan M., Pélassy D., *La sociologie politique comparative. Problèmes et perspectives*, Paris, Economica, 1982.

Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, Les Presses universitaires de France, 8e édition, 1967.

Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige Grands textes », 2007.

Editorial, *La Science politique française demeure désespérément franco-centrée*, Revue internationale de politique comparée, 3/2004, Vol. 11, pp. 337-338.

Gally N., *Ecrire le contraste au-delà des typologies : l'apport de l'histoire croisée à la comparaison internationale*, Revue internationale de politique comparée, 1/2012, Vol. 19, pp.19 – 38.

Gayon V., *Un atelier d'écriture internationale : l'OCDE au travail. Eléments de sociologie de la forme « rapport »*, Sociologie du travail, 2009, n° 3, pp. 324-342.

Goedegebuure L., Van Vught F., *Comparative higher education studies: the perspective from the policy science*, Higher Education, 1996, Vol. 32, n° 4, pp. 371 – 394.

Hassenteufel P., *De la comparaison internationale à la comparaison transnationale*, Revue française de science politique, 1/2005, Vol. 55, pp. 113-132.

Hassenteufel P., *Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes*, dans CURAPP, *Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000, pp. 105-124.

Lawrence T.B., Suddaby R., *Institutions and institutional work*, dans Clegg S. R., Hardy C., Lawrence T. B., Nord W. R. (éd.), *Handbook of organization studies*, 2nd Edition, London, Sage, 2006, pp. 215-254.

Rezaev A., Tregubova N., *Sravnitel'nyj analiz v sotsiologii : urovni primenenija i kontseptual'nye problemy* (« *Analyse comparative en sociologie: niveaux d'usage et problèmes conceptuels* »), *Sravnitel'naja sotsiologija* (« *Sociologie comparée* »), 2012, n° 4, pp. 44 – 62.

Sartori G., *Bien comparer, mal comparer*, *Revue internationale de politique comparée*, 1994, Vol. 1, n°1, pp. 19-36.

Taylor C., *Compréhension et ethnocentrisme*, *La liberté des modernes*, trad. et présent. Ph. de Lara, Paris, PUF, 1997.

Taylor C., *L'interprétation et les sciences de l'homme*, dans *La Liberté des modernes*, Paris, PUF., 1997, pp. 137-194.

Teichler U., *Comparative higher education studies: the perspective from the policy science*, *Higher Education*, Vol. 32, n° 4, december 1996, pp. 369 – 370.

de Verdalle L., Vigour C., Bianic T. Le, *S'inscrire dans une démarche comparative : enjeux et controverses*, *Terrains et travaux*, 2012/2, n° 21, pp. 5 – 21.

Vigour C., *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, La Découverte, coll. « Guides repères », 2005.

Universités et politiques universitaires

Becher T., Kogan M., *Process and structure in higher education*, Milton Keynes, Open University Press, 1992.

Cerych L., Sabatier P., *Great expectations and mixed performance : implementation of European higher education reforms*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 1986.

Clark B. R., *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*, New York, Elsevier, 1998.

Clark B. R., *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*, Berkeley, CA: University of California Press, 1983.

Dill D., Sporn B., *Emerging patterns of social demand and university reform : through and glass darkly*, New York, Pergamon, 1995

Goodman P., *The Community of Scholars*, New York, Random House, 1962

Granget L., *Modèles et réalités incertaines de l'Université*, Communication et organisation, 2006, 30, pp. 164 – 186.

Hufner K., *Higher education as a public good and a public responsibility*, Higher Education in Europe, 2003, Vol. 28, Issue 3, pp. 339 – 348.

Kogan M., Bleiklie I., *Transforming higher education : a comparative study*, London and Philadelphia : Jessica Kingsley, 2000.

Kogan M., Hanney S., *Reforming higher education*, Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 2000.

Millett J. D., *The Academic Community*, New York, MC Graw Hill, 1962

Neave G., Vught F van, *Prometheus bound : the changing relationship between government and higher education in western Europe*, New York, Pergamon Press, 1991.

Stamelos G., Konidari V., *La construction de la légitimité de l'université comme enjeu social et politique : vers une organisation au service du marché ?* Colloque Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France – Canad, disponible sur http://www.academia.edu/4769634/la_construction_de_la_legitimite_duniversite_comme_enjeu_social_et_politique_vers_une_organisation_au_srvice_du_marche

Taylor J., van Every E., *The emergent organization: communication as its site and surface*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

France

Chevalier P., Groperrin B, Maillet J, *L'enseignement supérieur français de la révolution à nos jours*, Paris, la Haye, 1968.

Forest F. et al., *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux*, Publications de l'Université de Rouen, 2012.

Friedberg E., Musselin C., *L'Etat face aux universités : en France et en Allemagne*, Paris, Anthropos, 1993.

Musselin C., *Brève histoire des universités*, dans *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux*, Publications de l'Université de Rouen, 2012, pp. 13 – 26.

Musselin C., Chapitre 5 : *Les politiques d'enseignement supérieur*, dans Borraz O. et Giraudon V., *Politiques publiques*, Presses de Sciences Po, «Académie », 2008, pp. 147 – 172.

Musselin C., *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

Russie

Andreev A., *Rossijskie universitety XVIII – pervoj poloviny XIX veka v kontekste universitetskoj istorii Evropy* (« *Les universités russes de XXIII – première moitié XIX siècles dans le contexte de l'histoire universitaire de l'Europe* »), Moscou, « Znak », 2009.

Avrus A.I., *Istorija rossijskikh universitetov* (« *Histoire des universités russes* »), Moscou, Moskovskij obshchestvennyj nauchnyj fond (« *Fondation publique et scientifique de Moscou* »), 2011.

Grishankov D., *Sem' vyzovov dlja russkogo universiteta* (« *Sept défis pour une université russe* »), Ekspert, n°47 (877), 25 nov. 2013, pp. 62 – 67.

Kastoueva-Jean T., *Enseignement supérieur en Russie : comment dépasser l'héritage soviétique ?* « *Russie. Nei. Visions* », avril 2008, n° 29, disponible sur http://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifri_ed_sup_Saltykov_FR_avril_2008.pdf

Kastoueva-Jean T., *Les universités russes: état des lieux*, Regards de l'Observatoire franco-russe, 2014, pp. 186-195.

Kastoueva-Jean T., *New missions and ambitions for Russian universities*, International Higher Education, n° 73, pp. 26 – 27.

Kastoueva-Jean T., « *Splendeurs et misères* » de l'enseignement supérieur en Russie, « *Russie. Nei. Visions* », septembre 2006, n° 14, disponible sur https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifri_jean_education_sept2006_fr.pdf

Internationalisation et coopération internationale universitaire

Barblan A., *L'offre internationale d'enseignement supérieur : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ?*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 3/ 2002, n° 14, pp. 87-106.

Boncourt T., *L'internationalisation de la science politique : une comparaison franco-britannique (1945– 2010)*, Thèse de doctorat en science politique, Sciences Po Bordeaux, 2011.

Brandenburg U., Federkeil G., *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions*. Indicators and key figures, working paper n° 92, 2007, disponible sur http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf

Charlier J.E., Croché S., *Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices*, Education et Sociétés, 2/2003, n°12, pp.13-34.

Charlier J.E., *Faire du processus de Bologne un objet d'analyse*, Education et sociétés, 2/2009, n°24, pp. 109 - 125.

Croché S., Charlier J.E., *Le processus de Bologne et ses effets : Bologne, dix ans après*, Education et Sociétés, 2/2009, n° 24, pp. 5-10.

Denman B. D., *La Gestalt revisitée : retombées et évaluation de la coopération universitaire internationale*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 1/ 2004, n° 16, pp. 73-92.

Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions, European Union, 2014.

Filippov V.M., Chistokhvalov V.N., *Integratsija vysshej shkoly Rossii v edinoe prostranstvo vysshego obrazovaniya Evropy : vozmozhnye posledstviya* (« Intégration de l'enseignement supérieur russe dans l'espace uni de l'enseignement supérieur de l'Europe : conséquences possibles »), Federal'nyj spravocchnik. Obrazovanie v Rossii (« Mémento fédéral. Enseignement en Russie »), n° 7, 2011, disponible sur <http://federalbook.ru/news/analitics/28.04.2011-2.html>

Gorga A., *Les politiques universitaires suisse et roumaine à l'épreuve des instruments de la qualité dans le cadre du processus de Bologne*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 2009.

Internationalité, enjeux et conséquences. Internationalisation de la recherche, Institut des hautes études pour science et technologie, synthèse 2012, disponible sur http://www.ihest.fr/IMG/pdf/Synthe_se_Internationalisation_recherche.pdf

Kälvemark T., van der Wende M. (eds.) *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997, disponible sur <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800082193>

Kehm B.M., *Research on internationalisation of higher education*, INCHER, University of Kassel, International Higher Education Congress, 2011.

Knight, J., *A time of turbulence and transformation for internationalization*, Canadian Bureau for International Education, Ottawa, 1999.

Knight J., De Wit H., *Strategies for internationalization of higher education*, Amsterdam, EAIE, 1995.

Knight J., *Internationalization of higher education: new directions, new challenges* (IAU 2nd Global Survey report), Paris, IAU, 2006.

Knight J., *Internationalization of higher education: practices and priorities: 2003 IAU survey report*, International Association of Universities, disponible sur http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Internationalisation_2003_0.pdf

Knight J., *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, *Journal of Studies in International Education*, March 2004, vol. 8, n° 1, pp. 15 - 31.

Kuzmich N.I., *Sotrudnichestvo gosudarstv uchastnikov SNG : problemy formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva* (« Coopération des Etats-membres de la CEI : problèmes de formation d'un espace commun d'éducation »), *Chelovek i obrazovanie* (« Homme et éducation »), 2006, n° 7, pp. 13-17.

Leresche J.-P., Larédo P., Weber K., *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation*, France, Suisse et Union européenne, Collection : Réflexions sur les sciences et les techniques, 2009.

L'internationalisation des politiques : options institutionnelles pour intégrer les aspects nationaux et internationaux des politiques, Documents Sigma, 1996, n° 6, Editions OCDE.

Marginson S., Rhoades G., *Beyond national states, markets and systems of higher education. A glonacal agency heuristic*, *Higher Education*, 43 (3), 2002, pp. 281 – 309.

Marginson S., *Vers une hégémonie de l'université globale*, *Critique internationale*, 2/2008, n°39, pp. 87-107.

Musselin C., *Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?*, *Critique internationale*, 2/2008, n° 39, pp. 13 – 24.

Neave, G., *The university of the peoples of Europe : a feasibility study*, *The Open Door : Pan-European Academic Cooperation*, Centre européen pour l'enseignement supérieur, UNESCO, Bucarest, 1991, pp. 83-150.

Nilsson B., *Internationalisation at home – theory and praxis*, *European Association for International Education Forum*, n° 12, OCDE, 2002.

Reichert S., *The intended and unintended effects of the Bologna reforms*, *Higher education management and policy*, 2010, Vol. 6, n° 22, pp. 1-20.

Serbanescu-Lestrade K., *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*, Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université Paris X – Nanterre en 2007, disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00358747/document>

Sinyatkin I., Mishin A., Karpukhina E., *Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs*. Final report. The European Union's ENPI Programme for Russia, 2010, disponible sur <http://pandia.org/text/78/069/17699.php>

Siroën J.-M., *L'international n'est pas le global : Pour un usage raisonné du concept de globalisation*, *Revue d'Economie Politique*, 2004, 114 (6), novembre-décembre, pp. 681-698.

The history of European cooperation in education and training, Europe in the making - an example, European Communities, 2006, disponible sur http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=301

Veiga A., Joao R. M., Amaral A., *L'internationalisation de l'enseignement supérieur portugais : Comment les établissements d'enseignement supérieur font face à ce nouveau défi*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur 1/2006, n° 18, pp. 119 - 136.

Vossensteyn H., *The Impact of Erasmus on European higher education: quality, openness and internationalization*, Bruxelles : Commission européenne, 2008.

Wende M. van der, Huisman J. (éd.), *On cooperation and competition : national and European policies on internationalization of higher education*, ACA Papers on International Cooperation. Bonn : Lemmens, 2004.

Wit, H. de., *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*, Westport, Conn., Greenwood Press, 2002.

Yang Rui, *University internationalization : its meanings, rationales and implications*, Intercultural Education, 2002, Vol. 13, n° 1, pp. 81 – 96.

Université « de classe mondiale » et compétition internationale universitaire

Altbach P. *The costs and benefits of world-class universities*. Academe, June, 1-5, 2004.

Altbach P., Salmi J., *The road to academic excellence. The making of World-Class research Universities*, The World Bank, septembre 2011.

Becker R. (dir.), *UK universities and Europe, Competition and internationalization*, Europe Unit, avril 2009.

Erkkilä T.(éd.), *Global university rankings : challenges for European higher education*, Basingstoke and New York, NY: Palgrave Macmillan, 2013

Hazelkorn E., *World-Class Universities or World-Class systems? Rankings and higher education policy choices*, UNESCO Forum on Rankings and Accountability in Higher Education, Paris, 2011.

Kastoueva-Jean T. (dir.), *Les universités russes sont-elles compétitives ?* Paris, CNRS Editions/Ifri, coll. Alpha, 2013

Lang D .W., « *World class* » initiative or the curse of comparison? The Canadian journal of higher education, 2005, Vol. 25, n° 3, pp. 27 – 55.

Les stratégies d'excellence: un risque de fragmentation pour les universités? Table ronde avec Jean-Pierre Finance, Anne Fraisse et Jean-Marc Monteil, Esprit, 2012, n° 7, pp. 50 – 75.

Marginson S., *Dynamics of national and global competition in higher education*, Higher

education, 2006, n° 52 (1), pp. 1 – 39.

Padis M.-O., *Quelle évaluation ? Quelle excellence ?* Esprit, juillet 2012/7, pp. 13 – 17.

Portnoi L.M., Bagley S.S., *Critical perspectives on global competition in higher education*, New directions for higher education, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.

Salmi J., *Le défi d'établir les universités de rang mondial*, Banque mondiale, Washington DC, 2009.

Shin J.C., Kehm B., *Institutionalization of World Class University in global competition*, Dordrecht: Springer, 2013.

Vidal P., *Singularités de la position des établissements d'enseignement supérieur français dans les classements internationaux*, Résultats et recherches, OST, mars 2012, n° 1, pp. 17 – 23.

Enseignants-chercheurs et leurs activités

Fanghanel J., Trowler P. R., *New academic identities for a new profession? Situating the teaching dimension of the academic role in a competitive enhancement context*, dans *RESUP, Les Universités et leurs marchés*, Paris, 1-3 février 2007.

Hooley J., Bonnet A., *Impact de la mobilité européenne des enseignants et des personnels administratifs*, CIEP, 2013.

Inanc O., *The effect of academic inbreeding on academic effectiveness*, Scientometrics, 2011, Vol. 88, n° 3, pp. 885 – 989.

McGee R., *The function of institutional inbreeding*, The American Journal of Sociology, 1960, 65(5), pp.483–488.

Paquay L., Van Nieuwenhoven C., Wouters P. (dir.) *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck, 2012.

Rosenkopf, L., Almeida P., *Overcoming local search through alliances and mobility*, Management Science, 2003, 49, n° 6, pp. 751-766.

France

Aymard S., *Mobilité internationale des chercheurs et attractivité de la France*, Les notes de Campus France, novembre 2013.

Bernela B., Bouba-Olga O., Ferru M., *Analyse empirique de la mobilité géographique des enseignants-chercheurs français*, Document de travail CRIEF-TEIR, 2012, disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/701750/filename/MOB.pdf>

Bernela B., Bouba-Olga O., *Le recrutement des universitaires français : de la question du localisme à celle de l'inertie spatiale*, disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/10/75/PDF/BB_OBO.pdf

Berthelot J.-M., Ponthieux S., *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités*, Documents du CERC (Centre d'études des revenus et des coûts), Paris, La Documentation française, 1992, n° 105.

Boyer R., Coridian C., *Transmission des savoirs disciplinaires: Une comparaison histoire/sociologie*, Sociétés contemporaines, 2002, n° 48, pp. 41-61.

Chambaz C., Maurin E., Torelli C., *L'évaluation sociale des professions en France. Construction et analyse d'une échelle des professions*, Revue française de sociologie, 1998, 39-1, pp. 177-226.

Cuisinier F. et al., *Regards actuels des enseignants-chercheurs sur leur métier : enquête auprès des enseignants-chercheurs de psychologie*, Bulletin de psychologie, 2/ 2006, n° 482, pp. 237-249.

Endirizzi L., *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*, Dossier d'actualité veille et analyses, septembre 2011, n° 64.

Fave-Bonnet M.-F., *Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension*, Connexions, 2002/2, n° 78, p. 31-45.

Fave-Bonnet M.-F., *Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur*, Recherche et formation, 2011, 68, disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1568>

Fave-Bonnet M.-F., *Les universitaires : Une identité professionnelle incertaine*, Une revue de l'Institut des sciences de la communication du CNRS, 2003, disponible sur <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9334>

Fave-Bonnet M.-F., *L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession*, Savoir, éducation, formation, avril-juin 1992, n° 2, Editions Sirey, pp. 161 -170.

Godechot O., Louvet A., *Le localisme dans le monde académique : un essai d'évaluation*, La Vie des idées, le 22 avril 2008, disponible sur <http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde.html>

Mérindol J.-Y., *Les universitaires et leurs statuts depuis 1968*, Le Mouvement Social, 4/2010, n° 233, pp. 69 - 91.

Musselin C., *Le marché des universitaires : France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris : Presses de Sciences-Po, 2005.

Musselin C., *Le problème du recrutement des universitaires n'est pas le localisme mais le temps*, le 1 avril 2008, Educpros.fr, disponible sur <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/christine-musselin-directrice-du-cso-le-probleme-du-recrutement-des-universitaires-n-est-pas-le.html>

Musselin C., *Les universitaires*, Paris, La Découverte « Repères », 2008.

Paivandi S., *L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université*, *Revue française de pédagogie*, 2010, n° 172, pp. 29-42.

Sémel B., *Enseigner pendant le doctorat : formation et socialisation au métier d'enseignant-chercheur*, Hypothèses, le 11 septembre 2013, disponible sur <http://act.hypotheses.org/3529>

Spitz, J.-F., *Les trois misères de l'universitaire ordinaire*, Gallimard, Le Débat, 2000/1, n°108, pp. 4 – 17.

Russie

Akhmetshina E.R., *Professionalnaja identichnost prepodavatelja vuza v uslovijakh reformirovaniya sistemy vyshego obrazovaniya* (« *Identité professionnelle d'enseignant d'université dans les conditions de reformation du système universitaire* »), *Izvestiya vysshykh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki* (« *Bulletins d'informations d'établissements d'enseignement supérieur. Région de Volga. Sciences sociales* »), 2009, n°4, pp. 80 – 87.

Aleksandrov D.A., *Pochemu sovetskie uchenye perestali pechatatsja za rubezhom : stanovlenie samodostatochnosti i izolirovannosti sovetskoj nauki, 1914 - 1940* (« *Pourquoi les scientifiques soviétiques ont arrêté de publier à l'étranger : l'établissement d'autosuffisance et d'isolation de la science soviétique, 1914 – 1940* »), *Zhurnal « Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki »* (Revue « *Questions de l'histoire des sciences de la nature et des techniques* »), 1986, n° 3, pp. 3-24.

Andruschak G., Yudkevitch M., *Kak postsovetskoe rossijskoe akademicheskoe obshchestvo boretsja s proshlym* (« *Comment la société postsoviétique combat son passé* »), *International Higher Education*, disponible sur <http://ihe.nkaoko.kz/archive/295/2498/>

Balaban V.A., *Nauchno-issledovatel'skaja rabota i uchastie prepodavatelej v konferentsijakh* (« *Travail scientifique et participation des enseignants d'universités dans des conférences scientifiques* »), *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo ekonomiceskogo universiteta* (« *Recueil de l'Université économique de la Pacifique* »), 2005, n° 4, disponible sur <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-i-uchastie-prepodavatelej-vuza-v-nauchnyh-konferentsiyah#ixzz2wOshgzIf>

Carreers for doctoral holders, Moscow, Higher School of Economics, 2013.

Dadaeva T.M., *Sotsialno-professionalnyj status prepodavatelej vuza : gendernyj aspekt* («Statut socio-professionnel d'enseignant d'université : aspect de genre»), Integratsija obrazovanija («Intégration de l'enseignement»), n° 3 (72), 2013, pp. 85 – 90.

Ezhkova N.V., *Funksii vtorichnoj zanjatosti v kontekste osnovnoj professii prepodavatelja vuza* (« Fonctions de l'activité supplémantaire dans le contexte de la profession principale d'enseignant d'université»), Sovremennaja ekonomika : problemy, tendentsii, perspektivy («Economie moderne : problèmes, tendances, perspectives»), 2011, n° 5, pp. 67 – 86.

Kirillovykh A.A., *Regulirovanie truda v vysshem uchebnom zavedenii* (« Régulation de travail dans l'établissement d'enseignement supérieur »), Justiz-Inform, 2009.

Kuznetsova L.G., Khudzhina M.V., *Problemy razrabotki sistemy otsenki dejatel'nosti prepodavatelja vuza v uslovijakh realizatsii obrazovatel'nykh programm* (« Problèmes d'élaboration d'un système d'évaluation d'activités des enseignants d'université dans les conditions de réalisation des programmes de formation»), Internet-zhurnal « Naukovedenie » (Internet-magazine « Etudes sur la science »), 2013, n° 1 (14), pp. 1- 8.

Lechina M. A., *K voprosu aktualnosti stimulirovanija prepodavatelej vysshej shkoly* (« La question d'encouragement des enseignants des universités»), Upravlenie personalom (« Gestion de personnel»), 2008, n° 21, pp. 23- 29.

Shmatko N.A., *Patterns of researchers' social mobility and scientific capital : Russian Case*, Working papers by SSRN. Series Social Science Research Network « Social Science Research Network », 2012, n° 4.

Sivak E., Yudkevich M., *University inbreeding: an impact on values, strategies and individual productivity of faculty members*, National University Higher School of Economics, 2012.

Yudkevich M. *Rossijskaja akademicheskaja professija i sozdanie universitetv mirovogo klassa* (« Profession académique russe et création d'universités de la classe mondiale »), Otechestvennye zapiski (« Notes de la Patrie »), 2013, n° 4 (55), disponible sur <http://www.strana-oz.ru/2013/4/rossiyskaya-akademicheskaya-professiya-i-postroenie-peredovyh-universitetov>

Enseignement supérieur et étudiants

France et Europe

Atienza J. L., *Les représentations culturelles d'étudiants étrangers*, Etudes de linguistique appliquée, 4/ 2006, n° 144, p. 465-483.

Ballatore M., Blöss T., *L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants*, Formation emploi, 2008, 103, pp. 57-74.

Bonnet A., *Mobilité étudiante Erasmus. Apports et limites des études existantes*, Commande de l'Agence Europe Education Formation France, mars 2012, disponible sur <http://www.europe-education-formation.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>

Borgogno V., Streiff-Fénart J., *L'accueil des étudiants étrangers en France : politiques et enjeux actuels*, Cahiers de l'Urmis, mai 1999, n° 5, pp. 73 – 88.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Reimer D., *Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France*, Economie et statistique, 2010, n° 433– 434, p. 3 – 22.

Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions, European Union, 2014.

Garneau S., *Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français*, Revue européenne des migrations internationales, 2007, vol. 23, n°1, pp. 139 – 161.

L'immigration des étudiants étrangers en France, Etude réalisée par le Point du Contact Français du Réseau Européen des migrations, septembre 2012, disponible sur http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/immigration-students/10b_france_emn_national_report_international_students_fr.pdf

Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G., Preece, A., *Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives*, Canadian Journal of Higher Education, 2007, n° 37 (1), pp. 67 – 94.

Sot M. (réd.), *Etudiants africains en France (1951-2001): cinquante ans de relations France-Afrique : quel avenir ?*, Karthala, 2002.

Vossensteyn H., *The impact of Erasmus on European higher education: quality, openness and internationalization*, Bruxelles : Commission européenne, 2008.

Russie

Bologna with student eyes, Moscow, Higher School of Economics, 2008.

Chistokhvalov V., Filippov V., *Sostojanie, tendentsii i problemy akademicheskoy mobilnosti studentov, prepodavatelej, nauchnykh sotrudnikov i administrativnykh rabotnikov v evropeiskom prostranstve vysshego obrazovaniya* (« Les tendances de développement de mobilité internationale d'étudiants, universitaires, scientifiques et employés administratifs dans l'espace européen de l'enseignement supérieur »), Moscou, RUDN, 2008.

Programmy dvojnykh diplomov, intervju s Irinoj Maltsevoj (« Les programmes de doubles diplômes, entretien avec Irina Maltseva »), le 1 novembre 2010, RSMD, disponible sur http://russiancouncil.ru/blogs/riacexperts/?id_4=797

Régulation des universités

Braun D., Merrien F.-X. (éd.), *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*, Londres, Jessica Kingsley Publishers, 1999.

Cameron K. S., Quinn R. E., *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*, John Wiley & Sons, 2011.

Cohen M. D., March J. G., *Leadership and ambiguity; the American college President*, New York, MC Graw Hill Book Company, 1974.

Jaziri R., Paturel R., *L'intention entrepreneuriale de l'université : vers un consensus conceptuel de l' « academic entrepreneurship » à académepreneuriat*, Actes du colloque international sur «l'entrepreneuriat à la recherche de l'intention : l'imagination au service de la gestion », 29-30 janvier 2009, ESC Bretagne Brest.

Kirby D. A., Guerrero M., Urbano D., *Making universities more entrepreneurial: development of a model*, Canadian Journal of Administrative Sciences, 2011, Vol. 28, Issue 3, pp. 302–316.

Locke, W., Cummings, W. K., Fisher, D. *Changing governance and management in higher education. The perspectives of the academy, The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Dordrecht, Springer, 2011.

Pleffer, J., Salancik, G., *Organizational decision making as a political process*, Administrative Science Quarterly, 1974, 19, pp. 135 – 151.

Taylor J., *Gérer l'ingérable : la gestion de la recherche dans les universités à vocation de recherche*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 2/ 2006, n° 18, pp. 1-28.

Visscher C. de, Varone F., *La nouvelle gestion publique « en action? »*, Revue internationale de politique comparée, 2/2004, Vol. 11, pp. 177-185.

Weick K. E., *Educational organizations as loosely coupled systems*, Administrative Science Quarterly, 1976, vol. 21, n° 1, pp. 1 – 19.

France

Barth I., *L'impossible réforme de l'Université : une analyse par les sciences de gestion*, Un blog Educpros.fr, le 21 mai 2013, disponible sur <http://blog.educpros.fr/isabelle-barth/2013/05/21/limpossible-reforme-de-luniversite-une-analyse-par-les-sciences-de-gestion>

Mailhot C., Schaeffer V., *Les universités sur le chemin du management stratégique*, Revue française de gestion, 1/2009, n° 191, pp. 33-48.

Mignot-Gérard S., *Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur,

2/2003, n° 15, pp. 147 – 177.

Musselin C., *Les universités sont-elles des anarchies organisées?* dans Chevallier J. (éd.), *Désordre(s)*, CURAPP, PUF., 1997.

Russie

Belyakov S.A. et al., *Modeli finansirovaniya vuzov : analiz i otsenka* (« *Modèles de financement des universités : analyse et évaluation* »), Moscou, Tekhnopечат, 2005.

Blyakher M., *Giperregulirovanie v sisteme vysshego obrazovaniya* (« *Hyperrégulation dans le système de l'enseignement supérieur* »), Otechestvennye zapiski (« *Notes de la patrie* »), 2013, n°4 (55), disponible sur <http://www.strana-oz.ru/2013/4/giperregulirovanie-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

Bogdan N.N., Parfenova I.Y. *Organizatsionnaja kultura vuza v usloviyah reform* (« *Culture organisationnelle de l'université dans le contexte des réformes* »), Universitetskoe upravlenie : praktika i analiz (« *Gestion dans l'université : pratiques et analyse* »), 2009, n°6, pp.17- 25.

Filippov V.M., Krasnova G.A., *Upravlenie protsessom internatsionalisatsii v vuze : opyt Rossijskogo Universiteta Druzby Narodov* (« *Gestion du processus de l'internationalisation dans une université : expérience de l'Université Russe de l'Amitié des Peuples* »), Universitetskoe upravlenie : praktika i analiz (« *Gestion dans l'université : pratiques et analyse* »), 2010, n°3, pp.12-15.

Kirillovykh A.A., *Regulirovanie truda v vysshem uchebnom zavedenii* (« *Régulation de travail dans l'établissement d'enseignement supérieur* »), Justiz-Inform, 2009.

Klyachko T .L., *O reformirovanii sistemy finansirovaniya vuzov* (« *Sur la réforme du système de financement des universités* »), Ekonomicheskij portal (« *Portail économique* »), disponible sur <http://instituciones.com/general/2228-o-reformirovanii-sistemy-finansirovaniya-vuzov.html>

Krasnova V., *Universitetskaja vertikal* (« *Verticale universitaire* »), le 6 février 2012, Ekspert online, disponible sur expert.ru/expert/2012/05/universitetskaya-vertikal/

Kudriavtsev D.I., *Traditsionnaja organizatsionnaja kul'tura vuza kak resurs soprotivlenija upravlencheskim innovatsijam* (« *Culture traditionnelle d'organisation dans une université comme source de résistance aux innovations manageriales* »), Teorija i praktika obshchestvennogo razvitiya (« *Théorie et pratique du développement de la société* »), 2011, n°2, pp. 93 - 99.

Mitrofanova M.V., *Monitoring korporativnoi kultury universiteta v tranzitivnoi ekonomike* (« *Suivi de la culture corporative de l'université dans une économie en transition* »), Izvestija Tomskogo politekhnicheskogo universiteta (« *Notes d'information de l'Université polytechnique de Tomsk* »), 2007, n°6, T. 311, pp. 96 – 100.

Sigman C., *Impact du nouveau management public sur l'enseignement supérieur russe*, Russie. NEI. Visions, avril 2008, n° 30, disponible sur http://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifri_Sigman_FR_education_sup_avril_2008.pdf

Sigman C., *Quand autonomie rime avec contrôle : « Nouveau management public » et transformation des services publics en Russie*, dans Bernd Zielinski (dir.), *Penser le service public. Histoire et perspectives en France, en Allemagne et en Russie*, Laval, Presses de l'Université de Laval, 2010, pp. 219 - 235.

Rapports et enquêtes

Adnot P., Dupont J.-L., Gaudin C. et al, *Le financement des universités : pour un SYstème de répartition des Moyens à l'Activité et à la Performance (SYMPA)*, Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles et de la commission des finances, déposé le 10 juin 2008.

Aghion P., Cohen E., *Education et Croissance*, Conseil d'analyse économique, La Documentation française, janvier 2004.

Aghion P., *L'excellence universitaire : leçon des expériences internationales*, Rapport à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le 26 janvier 2010.

Aimé P., Berthé T., Korolitski J.-P., *Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) et reconfiguration des sites universitaires*, Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, mars 2010.

Attractivité des carrières de la recherche, Rapport remis le 8 juillet 2008 à Madame la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Institut de France Académie des sciences.

Berson M., Adnot P., *Budget 2014 - Recherche et enseignement supérieur*, rapport général, première lecture, le 21 novembre 2013.

Chatelain S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*, juillet 2012.

Coulon A., Paivandi S., *Les étudiants étrangers en France : état de savoir*, Rapport pour l'Observatoire de la vie étudiante, mars 2003.

Dufourg B., *La compétitivité éducative internationale de la France*, Rapport adopté par l'Assemblée Générale du 15 avril 1999, Chambre de commerce et d'industrie et Commission de l'enseignement et de la formation.

Effectifs de chercheurs par type d'établissement en 2011 (en ETP recherche), L'Etat de l'emploi scientifique en France, Rapport 2014.

Enquête sur les relations des universités avec les pays en développement, Analyses par zone géographique et par pays, septembre 2007.

Forgeron L., Lanapats P., Kallenbach S. et al, *La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche*, Rapport à monsieur le ministre des Affaires étrangères, madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGAE/I.G.A.E.N.R, janvier 2014.

Goulard F., *L'enseignement supérieur en France. Etat des lieux et propositions*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2007.

Guillot D., Dupont A., *L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan*, Rapport au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois, le 26 mars 2013.

Harfi M., *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Commissariat général du plan, 2005.

Rocard M., Juppé A., *Investir pour l'avenir. Priorités stratégiques d'investissement et emprunt national*, novembre 2009.

Védrine H., « *Afrique - France : un partenariat pour l'avenir* », Rapport au Ministère de l'Economie et des Finances, décembre 2013.

Viginier P., Paillard S., Lallement R. et al., *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*, Commissariat Général au Plan, La Documentation Française, 2003.

Vourch R., *Les doctorants. Profils et conditions d'études*, Rapport de l'observatoire de la vie étudiante, n° 24, 2010.

ANNEXES

ANNEXE 1

REGLES DE TRANSCRIPTION DU RUSSE AU FRANCAIS

La thèse comprend un grand nombre de noms propres russes, ainsi que certains mots russes qui ne peuvent pas être traduits en français et sont ainsi transcrits avec des caractères latins (par exemple, *kandidat*, *aspirantura*). La norme la plus connue de translittération du russe vers le français est ISO 9 qui fait correspondre à chaque caractère russe un caractère en latin (par exemple, Горбачёв - Gorbačëv). Cependant, la transcription actuelle des noms propres russes, notamment ceux des chercheurs ou de politiciens, dans les médias ou dans la littérature suit la norme anglaise, que nous nous proposons d'utiliser dans notre travail.

Ainsi, en dehors des noms propres les plus courants pour lesquels nous avons conservé la translittération française communément utilisée (par exemple, Pierre le Grand), les autres noms propres ou les noms courants sont transcrits selon les règles de translittération anglo-saxonne indiquées ci-dessous.

Russe	Translit.	Russe	Translit.	Russe	Translit.
А	A	К	K	Х	Kh
Б	B	Л	L	Ц	Ts
В	V	М	M	Ч	Ch
Г	G	Н	N	Ш	Sh
Д	D	О	O	Щ	Shch
Е	E	П	P	Ы	Y
Ё	Jo	Р	R	Ъ	‘
Ж	Zh	С	S	Ь	‘
З	Z	Т	T	Э	E
И	I	У	U	Ю	Ju
Й	J	Ф	F	Я	Ja

ANNEXE 2

REPERTOIRE DES SIGLES

AEN	Aquitaine Euskadi Navarre
AEPU	Association des Enseignants-chercheurs de Psychologie des Universités
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement, en 2014 est remplacée par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)
AIU	Association Internationale des Universités
AMUE	Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements d'enseignement supérieur et de recherche
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation
ARWU	Academic Ranking of World Universities
ATER	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
AUF	Association Universitaire de la Francophonie
BRICS	Acronyme anglais pour désigner un groupe de cinq pays qui se réunissent en sommets annuels : Brazil, Russia, India, China, South Africa (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud)
CEA	Commissariat à l'Energie Atomique et aux Energies Alternatives
CEE	Communauté Economique Européenne
CEI	Communauté des Etats Indépendants
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CHE	Centre for Higher Education (Allemagne)
CHEPS	Centre for Higher Education Policy Studies
CIADT	Comité Interministériel d'Aménagement et de Développement du Territoire et d'attractivité régionale
CICID	Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du

	Développement
CIES	Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CNU	Conseil National des Universités
COMERCI	Comité Exécutif des Relations Internationales
CPER	Contrat Projet Etat Région
CPU	Conférence des Présidents d'Université
CURIF	Coordination des Universités de Recherche Intensive Françaises
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (« Office allemand d'échanges universitaires »)
DRI	Direction des Relations Internationales
EAHEA	European Association for Higher Education and Accreditation
EAIE	European Association for International Education
ECTS	European Credits Transfer System
ENIC-NARIC	European Network of Information Centres - National Academic Recognition Information Centres
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ENS	Ecole Normale Supérieure
EquipEx	Equipements d'Excellence
ESCP	Ecole Supérieure de Commerce de Paris
EUA	European University Association
EUCOR	Université de Rhin Supérieur
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
GISTI	Groupe d'Information et de Soutien des Immigrés
GUNI	Global University Network for Innovation

HEC	Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Paris
ICRECI	Instance Consultative des Relations Internationales
IdEx	Initiatives d'Excellence
IEP	Institut d'Etudes Politiques
IGAENR	Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche
IMHE	Programme on Institutional Management in Higher Education
IMPI	Project on Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation
INRA	Institut National de la Recherche Agronomique
INRIA	Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
InSHS	Institut des Sciences Humaines et Sociales (CNRS)
ISAS	Service de Conseil en Matière de Stratégies d'Internationalisation (AIU)
ISVV	Institut de Sciences de la Vigne et du Vin
LabEx	Laboratoire d'Excellence
LERU	League of European Research Universities
LMD	Licence – Master - Doctorat
LOLF	Loi Organique Relative aux Lois de Finances
LOPRI	Loi d'Orientation et de Programmation pour la Recherche et l'Innovation
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités
MAE	Ministère des Affaires Etrangères
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MGIMO	Institut d'Etat des Relations Internationales de Moscou
NAFSA	Association of International Educators
OCAI	Organizational Culture Assesement Instrument
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OCS	Organisation de Coopération de Shanghai
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
ONU	Organisation des Nations Unies
ORPEA	Observatoire Régional des Parcours Etudiants Aquitains
OST	Observatoire des Sciences et des Techniques
PFC	Programme Fédéral Ciblé
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
QS	Quacquarelli Symonds
QSF	Qualité de la Science Française
Rosobrazovanie	Abréviation en russe de l'Agence fédérale de l'éducation
Rosobrnadzor	Abréviation en russe du Service fédérale de suivi dans le domaine de l'enseignement et de la recherche
Rosstrudnichestvo	Abréviation en russe de l'Agence fédérale pour la CEI, diaspora russe à l'étranger et coopération internationale culturelle et en sciences humaines
Rosstat	Abréviation en russe de l'Agence fédérale de la statistique d'Etat
SAN REMO	Système ANalytique de REpartition des MOyens
SERCI	SErvice des Relations et de la Coopération Internationale
SLR	Sauvons la Recherche

SLU	Sauvons l'Université
SNESup	Syndicat National de l'Enseignement Supérieur
SYMPA	SYstème de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité
THE	Times Higher Education
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UE	Union Européenne
UMP	Union pour un Mouvement Populaire
UMR	Unité Mixte de Recherche
UNEF	Union Nationale des Etudiants de France
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNR	Université Nationale de Recherche
UPMC	Université Pierre et Marie Curie
URAP	Université Russe de l'Amitié des Peuples
URSS	Union des Républiques Socialistes Soviétiques

ANNEXE 3

LISTE DES ENTRETIENS EFFECTUES

France

Nom	Fonction occupée
Marianne Eloi	Responsable de la Direction de la vie universitaire, Université de Bordeaux
Ludovic Renard	Directeur des relations internationales, IEP de Bordeaux
Caroline Dufy	Enseignant-chercheur, coordinateur du programme de double diplôme franco-russe à l'IEP de Bordeaux
Maryse Dennes	Enseignant-chercheur, responsable du master recherche spécialité « études slaves » de l'Université Bordeaux Montaigne
Silvain Rigollet	Ingénieur d'étude, responsable pôle mobilité (Relations Internationales), Université Bordeaux Montaigne
Adeline Barre	Responsable du bureau « Projets internationaux », Université de Bordeaux
Olga Ivanova	Chargée de projets internationaux, Université de Bordeaux
Audrey Sidobre	Chargée de projets internationaux de formation, Université de Bordeaux
Alexander Shuvalov	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Andy Smith	Enseignant-chercheur, directeur adjoint et responsable de l'axe Relations Internationales au Centre Emile Durkheim
Olivier Saut	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Antoine Bouet	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Sylvain Bontemps	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Pierre Labardie	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Hélène Saule-Sorbé	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Etienne Brasselet	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Isabelle Berque-Bestel	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Etienne Duguet	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Pascal Ragouet	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Rémi Chapoulie	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux

Laurent Groc	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Murat Yildizoglu	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Jean-Guillaume Bordes	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Loïc Grard	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Dominique Darbon	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Pierrick Coupe	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Sabine Vaur	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
S. Lecommandoux	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Annabel Porté	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Andréas Bikfalvi	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Ivan Iordanoff	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Pascal Larregaray	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Eric Grelet	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Christian Morel	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Francesco Lissoni	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Frédéric Nallet	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Isabelle Daugareuilh	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Yann Humeau	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Bruno Dubroca	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Christine Delisée	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Anne Beyaert-Geslin	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Gisèle Clofent-Sanchez	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Bernard N'Kaoua	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Thierry Tassaing	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Patrick Lucas	Enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux
Marion Worms	Enseignant-chercheur, déléguée aux relations internationales, Université Paris Panthéon-Sorbonne
Martin Oudin	Enseignant-chercheur, délégué aux relations internationales, Université de Tours

Russie

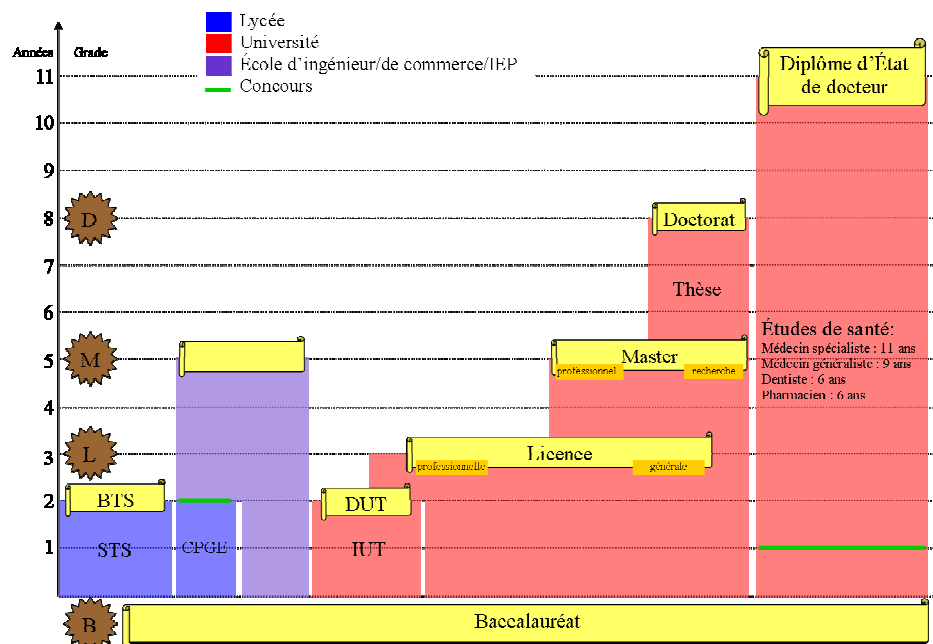
Nom	Fonction occupée
Yuri Pochta	Directeur de la chaire de la politique comparée, Faculté des Sciences humaines et sociales, URAP
Liudmila Ponomarenko	Vice-doyen délégué aux relations internationales, Faculté des Sciences humaines et sociales, URAP
Daria Dydzinskaya (Suslova)	Responsable de service des projets dans le domaine de l'enseignement supérieur, Fondation nationale de formation des cadres
Ekaterina Degtereva	Responsable des relations internationales, Faculté de l'Economie, URAP
Romanna Safir	Responsable des relations internationales, Faculté des Sciences physiques, mathématiques et sciences de la vie, URAP
Ekaterina Makarova	Responsable des relations internationales, Faculté de l'Agronomie, URAP
Svetlana Moskvitcheva	Coordinateur de programme de double diplôme avec l'Université Bordeaux Montaigne, Faculté des Lettres, URAP
Alexey Kirsanov	Responsable des relations internationales, responsable de la chaire de droit foncier, Faculté de Droit, URAP
Denis Lapshinov	Assistant de vice-recteur des relations internationales, URAP
Denis Mitrofanov	Secrétaire de vice-recteur des relations internationales, URAP
Marina Nekrasova	Responsable des relations internationales, Faculté de l'Ecologie, URAP
Alexander Kuznetsov	Responsable des relations internationales, Université technique d'Etat de Moscou Bauman
Diana Musina	Responsable des relations internationales, Université de médecine N.I. Pirogov
Marina Batalina	Responsable de département des programmes internationaux, Ecole des hautes études en sciences économiques
Tatiana Ivanova	Professeur, responsable des relations internationales, Faculté des Sciences d'ingénieur, URAP

Vladimir Martynenko	Responsable de Service du protocole international, URAP
Vladimir Matyushok	Directeur de la chaire d'économie et de simulation mathématique, responsable de programmes de double diplôme avec Université de Nice et CNAM, URAP
Liubov Naumova	Responsable de Service des relations internationales, Université d'Etat de Vladimir
Pavel Kornilov	Assistant de recteur pour la coopération internationale et développement stratégique, Université d'Etat de Vladimir

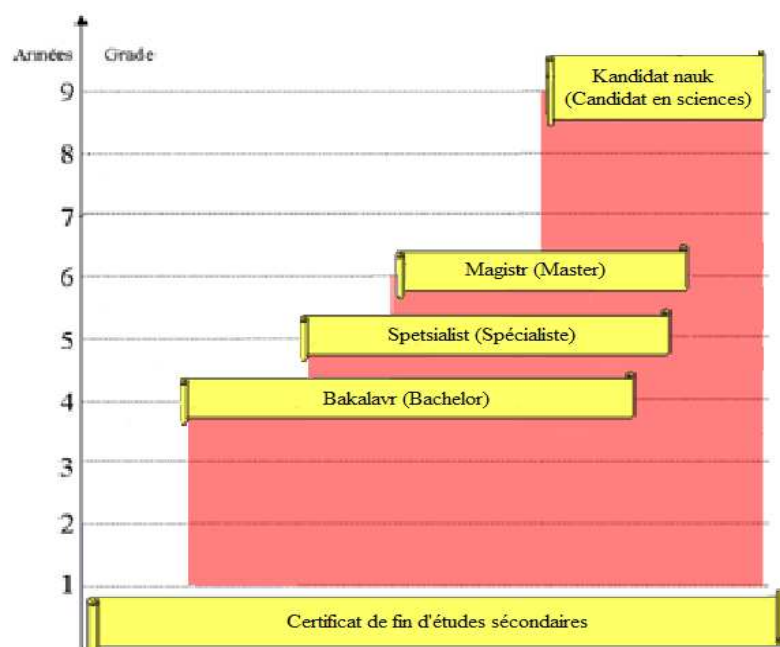
ANNEXE 4

SYSTEMES UNIVERSITAIRES EN FRANCE ET EN RUSSIE

France



Russie



ANNEXE 5

LES PARTICULARITES DU DOCTORAT EN FRANCE ET D'ASPIRANTURA ET DOKTORANTURA EN RUSSIE

France : un doctorat unique	Russie : le système à deux niveaux
<p>En France le doctorat est le plus élevé des quatre grades universitaires. La préparation du doctorat constitue le troisième cycle de l'enseignement supérieur.</p> <p>Les formations doctorales sont organisées dans le cadre d'écoles doctorales. Elles comprennent un encadrement scientifique personnalisé ainsi qu'une formation collective comportant des enseignements, séminaires ou stages.</p> <p>Le diplôme de doctorat qui confère le titre de docteur est délivré après la soutenance d'une thèse ou la présentation d'un ensemble de travaux scientifiques originaux.</p> <p>Le doctorant présente ensuite son travail oralement devant un jury composé de chercheurs confirmés du (ou des) domaine(s) abordé(s) et désigné par le chef d'établissement sur avis du directeur de l'école doctorale et du directeur de thèse.</p> <p>Il correspond au grade de docteur et sa collation est attestée par un diplôme national. Celui-ci peut être délivré, au nom de l'Etat, par les universités ou par d'autres établissements d'enseignement supérieur habilités à cet effet. L'habilitation à délivrer le doctorat est conférée à un établissement par le fait d'être partie prenante d'une école doctorale accréditée.</p>	<p>En Russie, l'<i>aspirantura</i> constitue le troisième cycle de l'enseignement supérieur et est une forme de formation dans l'objectif de la préparation de la thèse de <i>kandidat</i> (en français « candidat ») en sciences.</p> <p>La formation est organisée dans les chaires des établissements d'enseignement supérieur et dans les instituts scientifiques. Elle comprend la rédaction d'un travail scientifique (thèse), un stage pédagogique, des cours en première années, ainsi que trois examens.</p> <p>Le grade de <i>kandidat</i> en sciences est délivré après la soutenance d'une thèse. La soutenance se passe devant le Conseil de thèse, composé de 19 <i>doktors</i> en sciences au minimum. La composition et le travail des Conseils de thèse sont contrôlés par la Haute commission d'attestation.</p> <p>Généralement, la formation à l'<i>aspirantura</i> dure 3 ans et finit par l'obtention du grade de <i>kandidat</i> en sciences. Le chercheur peut ensuite continuer sa formation et entrer à <i>doktorantura</i> pour obtenir le grade de <i>doktor</i> (en français « docteur ») en sciences en trois ans, sur la présentation d'une thèse de doctorat.</p>

Titre : « Université-monde » : l'internationalisation des politiques universitaires en France et en Russie

Résumé :

La thématique de la thèse concerne un sujet très actuel, car elle s'inscrit dans le contexte de la recomposition du monde universitaire visant à réussir dans la compétition mondiale des systèmes universitaires. Dans notre recherche, nous considérons l'internationalisation, d'abord comme catalyseur, puis comme analyseur de changements produits dans le système universitaire. Pour étudier ces changements, nous recourons à l'approche de B. Jobert et P. Muller, par référentiel, et faisons l'hypothèse qu'au milieu des années 2000 nous assistons à la formation d'un nouveau référentiel de « l'université compétitive », dont le degré supérieur de développement est l'université « de classe mondiale ». Ce référentiel, commun à plusieurs pays, présente des particularités à différents niveaux des systèmes universitaires. Ainsi, la première partie de la thèse est une réflexion sur la construction d'un nouveau système de représentations dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans la deuxième partie, nous poursuivons la recherche avec une étude de terrain, afin d'évaluer dans quelle mesure ce référentiel change en pratique.

Mots clés : internationalisation, politiques universitaires, politique comparée : France/ Russie, mobilité académique, enseignement supérieur, recherche, université.

Title : « World - university » : the internationalization of university policies in France and in Russia

Abstract :

The thesis is devoted to a topical issue of universities reorganization in condition of international competition of university systems-characteristics. In our research we consider the internationalization as a catalyst, on one hand, and as an analyzer of changes in university systems, on the other hand. For the purpose of studying these changes, we appeal to B. Jobert's and P. Muller's concept of *référentiel*. The basis of our hypothesis is the fact that since the middle of 2000s we could witness a creation of a new *référentiel* of a « competitive university » that could set a new standard of a “world-class university” in the nearest future. Even though this *référentiel* is common for many countries, it presents some particularities when applied to different levels of university systems. Thus, in the first part of the thesis we would like to present the main principals of a new social representation system in terms of higher education and research. In the second part of this work, we have recourse to a field study in order to explore if the *référentiel* changes in reality.

Keywords : internationalization, university policy, comparative politics : France/ Russia, academic mobility, higher education, research, university.

Centre Emile Durkheim (CED) - UMR 5116
Sciences Po Bordeaux, 11 allée Ausone, 33607 Pessac Cedex